

Papers of the Anéla 2012
Applied Linguistics Conference

Edited by

Nel de Jong, Kasper Juffermans, Merel Keijzer & Laurent Rasier

A stylized, handwritten-style logo for 'Anéla' in a dark blue color. The letters are fluid and connected, with a slightly cursive feel.

ISBN: 978-90-5972-622-2

Uitgeverij Eburon
Postbus 2867
2601 CW Delft
tel: 015-2131484 / fax: 015-2146888
info@eburon.nl / www.eburon.nl

Anéla. Nederlandse Vereniging voor Toegpaste Taalwetenschap
www.anela.nl / webmaster@anela.nl / anela-admin@uvt.nl

© 2012 Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende. Copyright bij de auteurs voor de afzonderlijke artikelen en bij Anéla en Eburon voor de hele bundel.

© 2012 All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior permission in writing from the proprietor. Copyright with the authors for the individual articles and with Anéla and Eburon for the collective volume.

Voorwoord

Deze bundel bevat de papers van de *Anéla 2012 Conferentie Toegepaste Taalwetenschap*, de 7^e conferentie van de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap (Anéla), die plaatsvindt van 9 tot 11 mei 2012 in Lunteren. Het doel van deze driejaarlijkse meerdaagse bijeenkomsten is om toegepaste taalkundigen een forum te bieden om hun ideeën en onderzoeksbevindingen te presenteren aan vakgenoten. Daarbij ontvangen zij uitgebreid feedback in de vorm van een discussie geleid door een discussiant. De 2012 conferentie biedt plaats aan 34 papers binnen de volgende 11 stromen of thema's van de toegepaste taalwetenschap:

- Taalverwerving en ontwikkeling
- Taalvaardigheid en vloeiendheid
- Schrijfvaardigheid en ontwikkeling
- Geletterdheid en taalbewustzijn
- Taaltesten
- Tekst, perceptie en evaluatie
- Taal, migratie en mobiliteit
- Meertalig en multicultureel onderwijs
- Curriculum, taalbeleid, didactiek
- Taal, cultuur, media, identiteit
- Etnografie, discours, interactie

Daarnaast zijn er drie langere bijdragen opgenomen aan het eind van de bundel. Deze colloquiumpapers presenteren zeer uiteenlopende gespecialiseerde onderwerpen, te weten: Chinees in een superdiverse wereld, transnationale communicatie in Europees hoger onderwijs en genre, geletterdheid en vaktaalontwikkeling.

De papers in deze bundel volgen de indeling in onderwerpen net zoals ze op de conferentie samengebracht worden; de 11 stromen komen overeen met de 11 parallelsessies op de driedaagse conferentie. Voorin de bundel staat een inhoudsopgave en achterin een alfabetische auteurslijst zodat u gemakkelijk kunt navigeren in deze bundel. Behalve de 33 papers en de drie colloquiumpapers biedt de conferentie ook vier plenaire lezingen (van Anne Cutler, Sjaak Kroon, Laurence Mettwie, Janet Van Hell), zes bijzondere colloquia op uitnodiging (verzorgd door Anne Baker, Ludo Beheydt, Guus Extra, Jan Hulstijn, Kees de Bot en Pieter Muysken) en 10 poster presentaties die u niet terugvindt in deze bundel.

Een verschil met voorgaande conferenties en bundels is dat er vanaf dit jaar gekozen is voor een Engelstalige titel op de kaft. Dit omdat steeds meer onderzoekers van buiten Nederland en Vlaanderen aangetrokken worden naar de Anéla conferenties. 16 van de 36 bijdragen in deze bundel zijn in het Engels. Dit jaar wordt de conferentie tevens georganiseerd in samenwerking met de Belgische zusterorganisatie, de ABLA.

De papers zijn, net als in voorgaande jaren, kwalitatief hoogwaardige bijdragen en tonen welk scala aan toegepast taalkundig onderzoek plaatsvindt in Nederland en Vlaanderen en daarbuiten. Toegepaste taalwetenschap neemt een belangrijke plaats in binnen de taalwetenschap – nu meer dan ooit in een tijdperk waarin kennisvalorisatie steeds belangrijker wordt. We zijn vol vertrouwen dat de Anéla conferentie 2012 vruchtbare discussies zal afwerpen en een gelegenheid zal zijn om onderzoekers en taalprofessionals dichter bij elkaar te brengen.

Ten slotte willen we nog onderstrepen dat deze 7^e editie van de meerdaagse conferentie samenvalt met het 40-jarig jubileum van de vereniging (1972-2012). En ook dit jaar hebben we weer sponsoring mogen ontvangen van Uitgeverij John Benjamins, waarvoor wij hen zeer erkentelijk zijn.

Nel de Jong
Kasper Juffermans

Merel Keijzer
Laurent Rasier

Preface

This volume contains the papers of the *Anéla 2012 Applied Linguistics Conference*, the 7th conference of the Netherlands Association of Applied Linguistics (Anéla), held in Lunteren, the Netherlands, from 9-11 May 2012. The aim of this tri-annual conference is to offer applied linguists working in different areas a forum to present their ideas and research findings while receiving extensive feedback in the form of a discussion led by a discussant. The 2012 edition sees 34 paper contributions in the following 11 streams or themes of applied linguistics:

- Language acquisition and development
- Competence and fluency
- Writing proficiency and development
- Literacy and language awareness
- Language testing
- Text, perception en evaluation
- Language, migration and mobility
- Multilingual and multicultural education
- Curriculum, language policy, pedagogy
- Language, culture, media, identity
- Ethnography, discourse, interaction

In addition, three longer contributions are included at the end of this volume. These colloquium papers span diverse specialised topics, ranging from Chinese language and globalisation and transnational communication in European academia to genre, literacy and school language development.

The papers that are collected in this volume follow these streams and themes in the same way as they are brought together at the conference: the 11 streams correspond to the 11 parallel sessions at the three days of the conference. The papers here are preceded by a table of contents and followed by an alphabetical list of authors and titles to enable easy referencing. In addition to the 33 papers and the three colloquium papers, the conference also hosts four plenary lectures (by Anne Cutler, Sjaak Kroon, Laurence Mettewie, Janet Van Hell), six invited colloquia (convened by Anne Baker, Ludo Beheydt, Guus Extra, Jan Hulstijn, Kees de Bot en Pieter Muysken) and 10 poster presentations, which are not included in this volume.

Unlike previous editions of this conference and its proceedings, this year's edition has an English title. This reflects the growing number of non-Dutch speaking colleagues that attend Anéla events. 16 of the 36 papers are written in English. This year, the conference is organised in association with Anéla's Belgian sister organisation, the ABLA.

We believe that the papers are of a high quality and reflect the broad range of applied linguistic research that is currently taking place in the Netherlands, Flanders and beyond. Applied linguistics is a central field of linguistics, now more than ever, with knowledge transfer and utilization becoming increasingly important. We are confident that the 2012 meeting will again provide a fruitful ground for discussion, bringing together researchers and language professionals in a stimulating setting.

Finally, we would like to emphasize that this year's Anéla conference marks the 40th anniversary of the organisation (1972-2012). In addition, this year's conference has again received generous financial support from John Benjamins, for which we are extremely grateful.

Nel de Jong
Kasper Juffermans

Merel Keijzer
Laurent Rasier

Table of Contents

Taalverwerving en ontwikkeling	Language acquisition and development
<i>Learning English inside and outside the classroom</i> Liv Persson & Tineke Prins	3
<i>Quality-oriented and quantity-oriented exposure variables in simultaneous bilingual acquisition</i> Sharon Unsworth	13
<i>The acquisition of verb placement in Dutch as a second language in educated learners</i> Myra Arends	23
Taalvaardigheid en vloeiendheid	Competence and fluency
<i>Syntactic complexity in written English of incoming university students</i> Rebecca Present-Thomas, Bert Weltens & John de Jong	35
<i>Does time pressure help or hinder oral fluency?</i> Nel de Jong	43
<i>Language proficiency and language-based processing in typically developing Turkish children learning Dutch as a second language</i> Liesbeth Schlichting, Margreet Cleuskens, Sabine Duijst, Ebru Ögretmen	53
<i>Een longitudinale studie naar de rol van linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis in schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo</i> Mirjam Trapman, Roel van Steensel, Erik van Schooten, Amos van Gelderen & Jan Hulstijn	66
Schrijfvaardigheid en ontwikkeling	Writing proficiency and development
<i>Het belang van motivatie en lesparticipatie in taal- en zaakvakken voor de schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen</i> Ilona de Miliano, Amos van Gelderen, Peter Slegers & Erik van Schooten	77
<i>Ontwikkeling van schrijfvaardigheid in groep 5 tot en met 8</i> Anne Vermeer & Goswin van den Assem	86
<i>Kwantitatieve en kwalitatieve beoordeling van schrijfvaardigheid in T2 en T1</i> Folkert Kuiken & Ineke Vedder	96

Geletterdheid en taalbewustzijn	Literacy and language awareness
<i>Effects of literacy and frequency of occurrence on the offline segmentation and online processing of language</i> Dorina Veldhuis	107
<i>What preschool teachers (need to) know about language</i> Marije C. Michel, Daniela Ofner & Dieter Thoma	116
<i>Het herkennen van woorden en grammaticale sequenties door kinderen: een voortschrijdende ontwikkeling van automatisering</i> Maria Mos	126
Taaltesten	Language testing
<i>Errors in judgments of errors: Detection skills among EFL teacher trainees</i> Joanna Pfingsthorn & Maike Engelhardt	139
<i>Het gebruik van cognaten bij testadaptatie: Een goede zaak / in goede saak?</i> Jelske Dijkstra, Edwin Klinkenberg, Folkert Kuiken & René J. Jorna	149
Tekst, perceptie en evaluatie	Text, perception and evaluation
<i>Waarom goed niet goed genoeg is: onderzoek naar de kracht van positieve en negatieve evaluaties</i> Christine Liebrecht, Letticia Hustinx & Margot van Mulken	161
<i>Bevordering van tekstbegrip van dove en slechthorende leerlingen door visualisering van tekststructuren en interactie over de tekst</i> Jan Berenst, Maaïke Pulles & Marjolein Buré	170
Taal, migratie en mobiliteit	Language, migration and mobility
<i>Taalkeuze, effectiviteit en efficiëntie: een experimentele studie naar het gebruik van Engels als Lingua Franca, Lingua Receptiva, T1-T2 en moedertaal</i> Margot van Mulken & Berna Hendriks	183
<i>Linguïstische noden van mobiele medische professionals</i> Kris Van de Poel & Jessica Gasiorek	194
<i>Leerlingen van Poolse scholen in Nederland: taal, cultuur en identiteit</i> Jos Swanenberg	202

Meertalig en multicultureel onderwijs	Multilingual and multicultural education
<i>Etniciteit en leesklimaat: de noodzaak van een strakke begripsbepaling geïllustreerd aan een peiling van leesgedrag</i> Peter Broeder, Mia Stokmans & Carel van Wijk	213
<i>Meertaligheid in Vlaanderen, een doos van Pandora? Beleidsopvattingen en Stemmen uit de voorschoolse en schoolse praktijk</i> Koen van Gorp	223
<i>Het effect van directe interactie en overhearing op woordenschatverwerving bij zesjarige kleuters van Vlaamse en Marokkaanse herkomst</i> Anneleen Boderé & Koen Jaspaert	233
Curriculum, taalbeleid, didactiek	Curriculum, language policy, pedagogy
<i>Het gebruik van het Frans in Vlaamse handboeken Nederlands: een pioniersstudie</i> Hanne Kloots & Rik Vergauwen	245
<i>Schoolvak en vakwetenschap: de geschiedenis van het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands</i> Maria van der Aalsvoort & Sjaak Kroon	255
<i>Leren taal leren: een kwaliteitsonderzoek van interactieve digibord-taaloefeningen</i> Tom Smits & Mathea Simons	266
Taal, cultuur, media, identiteit	Language, culture, media, identity
<i>The reflection of national culture in media choice: Recruiting personnel and seeking employment in Germany and the Netherlands</i> Marinel Gerritsen	279
<i>Attitude and engagement in Spanish language press</i> Kareen Gervasi	289
<i>Op de grens van neutraliteit: de casting van vierde partijen in politieke TV-interviews</i> Erica Huls & Naomi Pijnenburg	298

Etnografie, discours, interactie	Ethnography, discourse, interaction
<i>Ethnographic monitoring: Hearing the teacher's voice as burgeoning epistemology</i> Kristel Peters & Jef Van der Aa	311
<i>Global English in the online conversations of Dutch and German youth</i> Jennifer Dailey-O'Cain	318
<i>The perception of self in L1 and L2 for Dutch-English compound bilinguals</i> Huib Kouwenhoven & Margot van Mulken	326
<i>Socialisatie in peer-interactie: een onderzoek naar de wijze waarop twee zusjes elkaar oriënteren op het einde van een bordspel zonder regels</i> Nynke van der Schaaf	336
<hr/>	
Colloquia	
<i>Chinese in a superdiverse world</i> Jie Dong, Caixia Du, Kasper Juffermans, Jinling Li, Piia Varis & Xuan Wang	349
<i>Toolkit for transnational communication in academia in Europe</i> Jan ten Thije, Durk Gorter, Wim Jansen, Virginie Mamadouh, László Marác & Jos Swanenberg	367
<i>Genre, geletterdheid en vaktaalontwikkeling</i> Maaïke Hajer, Theun Meestringa, Bart van der Leeuw, Joanneke Prenger, Kees de Glopper & Gerald van Dijk	389

Taalverwerving en ontwikkeling

Language acquisition and development

Learning English inside *and* outside the classroom

Liv Persson, *Utrecht University*¹
Tineke Prins, *University of Groningen*

In the Netherlands children are required to learn English in primary school and the lessons commonly start in the penultimate year, when children are approximately 10 years of age (Eurydice Network, Eurostat, and Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2008). In recent years, however, the popularity of foreign language education for very young learners has increased, especially after the Education Council of the Netherlands recommended that schools should (i) introduce a foreign language (usually English) earlier in the curriculum and (ii) increase the amount of input in the foreign language that the children receive at school (Onderwijsraad 2008). Currently, nearly 700 primary schools offer (at least) one foreign language before age 10 (Europees Platform n.d.). In the vast majority of cases the schools offer English, and start in kindergarten, when the children are 4 years old. The schools differ greatly in terms of how they organize the curriculum, and the quantity and quality of input the children receive (Thijs, Tuin & Trimbos 2011). Little is known about the effect these differences have on children's foreign language development. This paper aims to assess the relation between language development of young foreign language learners and the amount of exposure to the target language inside *and* outside of the classroom

1. Input and (foreign) language acquisition

Previous research has demonstrated that the rate of first language development in monolinguals—and vocabulary size in particular— is highly dependent on the (estimated) amount of input and interaction time children receive from caretakers (Huttenlocher et al. 1991; Huttenlocher 1998; Huttenlocher et al. 2002; Weizman & Snow 2001; Windsor et al. 2007). For young second language learners and bilinguals too, increased input has been found to correlate with the rate of language acquisition in a variety of domains, among which lexical and syntactic development (Aukrust 2007; Blom 2010; De Houwer 2007; Pearson et al. 1997; Quiroz, Snow, & Jing Zhao 2010; Thordardottir 2011; Vermeer 2001).

In classrooms, similar findings for the rate of vocabulary and grammar development have been reported for certain quantitative and qualitative aspects of teacher input on monolingual first language development (Bowers & Vasilyeva 2011; Han et al. 2005; Huttenlocher et al. 2002). For bilingual language learners too, the teachers' input was found to affect the rate of language development (Bowers & Vasilyeva 2011; Vermeer 2001).

Turning to the effect of the quality of the input, i.e., the teachers' (foreign) language proficiency on the language development of young foreign language learners remains largely unknown, with heterogeneous comparisons between native speaker teachers and non-native speaker teachers (Arva & Medgyes 2000) and – to our knowledge - no systematic comparisons between non-native speaker teachers available. In cases where native speaker teachers are compared to non-native speaker teachers, differences in learner proficiency were only found after several hundreds of hours of English education (Larson-Hall 2008).

In foreign language learning contexts, the target language is not used at home; nevertheless, children are often exposed to the foreign language outside of school. International longitudinal studies have shown that children in countries such as the

¹ Utrecht Institute of Linguistics – OTS, l.persson@uu.nl

Netherlands, where the target language (English) is present in the linguistic environment e.g., in music, television programmes, commercials etc., perform better in the target language than in countries where the target language is not, or much less, part of the environment, such as Poland (Lindgren & Muñoz 2010; Tragant 2010).

In the Netherlands, television broadcasts are the main source of out-of-school exposure to English for primary school children (Persson 2011). It is unclear how screen media influences language learning. Some studies on language development of monolingual children find that increased television exposure positively affects vocabulary acquisition (Rice 1983; Rice et al. 1990; Rice & Woodsmall 1988), while others reported no effect (Robb, Richert & Wartella 2009) or even a negative relation (Chonchaiya & Pruksananonda 2008). In addition, some studies report that any effect of television viewing on language development depends on the specific television programme (Linebarger & Walker 2005) or the context in which the programme was watched (Uchikoshi 2006).

The aforementioned studies describe findings for monolingual children. Even less is known about learning a foreign language through television exposure. Experimental studies that have been carried out with Dutch-speaking children in primary schools show limited but measurable vocabulary acquisition after extremely brief, i.e., 10-15 minutes, exposure to television programmes in the foreign language (Koolstra & Beentjes 1999; d'Ydewalle & Van de Poel 1999). No such rapid acquisition was found for grammar however (Lommel, Laenen & d'Ydewalle 2006).

In sum, based on previous literature it seems that increased input in the foreign language, at school or at home, will positively influence foreign language learning. The effect of input at home – watching television programmes in particular – is less clear-cut, and might depend on the type of input rather than the amount. The aforementioned studies, however, often concern situations where a significant amount of time is spent in contact with the target language, whereas early English language learners in the Netherlands receive only minimal input, i.e., no more than 4 hours per week, frequently even less than 1 hour, in the foreign language. In addition, the studies that addressed the effect of television viewing on foreign language learners used subtitled clips, which are inaccessible to the young foreign language learners. It is unclear if, and if so, to what extent, preliterate children can acquire new vocabulary – and possibly grammar – from television programmes in the foreign language.

The present study aims to increase our understanding of how input at home and at school affects foreign language vocabulary and grammar development among very young preliterate foreign language learners. At the start of the school year, no differences between a control group – without any English lessons – and the early English group are expected, while at the end of the school year a significant difference on the foreign language tasks is predicted. Secondly, the control group is hypothesized not to improve significantly between the two measurements in spite of exposure to the target language at home, while the early English group is hypothesized to increase significantly in performance.

2. Method

2.1 Participants

In this analysis data from 178 young foreign language learners that were enrolled at early English schools ($n = 14$) and 33 children without English lessons (from $n = 3$ schools) were included². In order to obtain an appropriate cross-sample of early English learners in the

² The following criteria were used for exclusion: the child was raised bilingually and English was spoken at home ($n = 2$), extreme outlier on the Dutch vocabulary test with a standardized score more than 2 SDs below the mean ($n = 3$), too old or too young at time of testing ($n = 5$) or too much missing data ($n = 6$).

Netherlands, primary schools from different provinces of the Netherlands were included in the research. Data collection took place in the fall of 2010 at the start of the school year, when the children had just started primary education, and at the end of the school year, after having had one year of English lessons. During the baseline measurement, the children had a mean age of 53 months (*SD* 2.70 months). The level of maternal education varied from technical and vocational training such to university education³.

2.2 Instruments

A parental questionnaire was used to estimate the amount of English language contact at home (completion rate was 67%). The questionnaire was presented in written form, and was available on paper and online. It was designed to collect two types of data: (i) biographical data of the child and (ii) data on the child's exposure to the target language. The main part of the questionnaire required parents to indicate whether their child encountered English at home, and in what sort of contexts. Parents were asked to fill out the amount of time the child weekly spends on various activities, in sentences such as: *Engelstalige tv-programma's voor Engelse kleuters –zoals Teletubbies– kijkt mijn kind wekelijks ... minuten* ("My child spends ... minutes every week watching English television programmes created for English children such as Teletubbies").

All teachers were presented with a questionnaire as well, and were requested to indicate the number of minutes they spend teaching English every week. These data was used to establish the quantity of the input at school.

The quality of the input at school was operationalized as the teachers' foreign language proficiency on a 6 point scale based on the Common European Framework of Reference (Council of Europe 2009). This was estimated in two ways: firstly, teachers were asked to indicate which statement most accurately described their foreign language proficiency at the start and at the end of the school year. In addition trained native speaker judges assessed teachers' proficiency skills on the basis of informal interviews. The proficiency assessments were based solely on speaking skills – *communication* and *interaction* – because these are the main aspects of the teachers' language skills the children are exposed to in class.

Three different tasks were administered to all children: (i) a Dutch test for receptive vocabulary the Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL(henceforth PPVT-III-NL, L. M. Dunn & Schlichting 2005) (ii) an English receptive vocabulary test the Peabody Picture Vocabulary Test – Fourth edition (henceforth PPVT-4, L. M. Dunn & Dunn 2007) and (iii) an English receptive grammar test the Test for Reception of Grammar Version 2 (henceforth TROG-2, Bishop 2003). The PPVT-III-NL is normed on a typically-developing Dutch-speaking population. For the current study standardized scores were used in the analyses, to enable comparison of our sample to the population at large. For the PPVT-4 and TROG-2 the raw score, i.e., the total number of correct items on the test were used in the analysis

The English tests were administered during the baseline and the first posttest; for the Dutch test only data from the baseline measurement will be discussed in this paper. All three tasks are picture selection tasks, meaning that the children had to select one picture out of four that corresponded to the word or sentence they were presented with auditorily.

The tests were conducted as part of a larger test battery⁴, and were administered by trained members of the research team in a quiet room close to the children's classroom during

³ Maternal education percentages were: *lager beroepsonderwijs* (vocational education) 2.1%, *middelbaar beroepsonderwijs* (intermediate vocational training) 27.5%, *voortgezet algemeen onderwijs* (secondary education) 10.6%, *hoger beroepsonderwijs* (higher professional education) 31.7%, and *wetenschappelijk onderwijs* (university education).

⁴ Among which were working memory, phonological and morphosyntactic tests.

school hours. All items were pre-recorded by native speakers to minimize inter-tester-differences.

3. Results

First, the descriptive statistics of the measurements are presented, followed by a comparison of (i) the scores on the PPVT-4 and TROG during the baseline and posttest for the complete sample, and (ii) the scores on the PPVT-4 and TROG for the groups who had English lessons compared to the control group who had no English lesson. Finally, separate multiple regressions of the PPVT-4 and TROG scores on the posttest are presented, where the input factors at school and at home are used as predictor variables as well as biographical information for each child.

Table 1 Exposure to English at home (in minutes per week)

Variable	(short form)	Mean (SD)
Listening to English stories	Story	3.3 (9.8)
Playing English video or computer games	Games	14.1 (26.8)
Talking to English speaking relatives or friends	Friends	1.2 (3.7)
Watching English television programmes for teenagers or adults	TV_L1_adult	9.1 (22.5)
Watching English television programmes for English children (e.g., <i>Teletubbies</i>)	TV_L1_child	10.0 (26.7)
Watching English television programmes designed for language learners (e.g., <i>Muzzy</i>)	TV_L2_child	2.9 (11.2)
Watching Dutch television programmes with occasional English words (e.g., <i>Dora the Explorer</i>)	NLTV_ENwords	36.1 (56.1)

Table 1 reports the descriptive statistics of the parental questionnaire. As can be seen from the large standard deviations, the amount of exposure to English at home differs greatly between children. Watching television and playing videogames are the most common sources of input for the participants.

Table 2 Background information schools

Variable	(short form)	Mean (SD) / Frequency
Minutes of English lessons per week	Quantity_at_school	77 minutes (SD 55.9)
Teacher's spoken L2 proficiency (percentage of children in the sample with a teacher of given proficiency)	Quality_at_school	No English (15.5%) A1 (2.8%) A2 (3.8%) B1 (11.3%) B2 (15.6 %) C1 (31.1%) C2 (0.5%) Native Speaker (19.7%)

Table 2 shows the results from the teacher questionnaire. The participants differ noticeably in the amount of input that they receive at school, which should enable us to determine whether

the amount of input has an effect on the language development of the children. The teachers' proficiency varies from beginner to highly advanced speakers of the target language, and a fair few native speakers are part of the sample.

Table 3 Scores for the experimental and control group on the administered tests

Task	Measurement	Group	Mean (SD)
PPVT-III-NL standardized score	Baseline	Early English	105.2 (14.0)
		No English	109.5 (9.1)
PPVT-4 raw score	Baseline	Early English	12.5 (8.2)
		No English	14.2 (8.6)
	Posttest	Early English	21.5 (8.2)
		No English	17.2 (9.9)
TROG overall score	Baseline	Early English	6.8 (2.7)
		No English	5.2 (1.2)
	Posttest	Early English	9.9 (5.3)
		No English	6.4 (3.0)

Table 3 displays the scores of the participants on the various tests. No significant difference was found between the scores of the experimental and control group on the baseline measurement for the PPVT-III-NL ($t(188) = -1.24, p > .05, r = .09$), the PPVT-4 ($F(1,161) = .82, p > .05, r = .07$) and the TROG ($F(1,161) = 2.28, p > .05, r = .12$). For the posttest however, a significant difference was found between the two groups for both the PPVT-4 ($F(1,145) = 4.40, p < .05, r = .17$), and the TROG ($F(1,145) = 5.04, p < .05, r = .18$). Over the course of one year the group without any English lessons did not significantly improve on the PPVT-4 ($F(1,15) = 1.73, p > .05, r = .32$) or the TROG ($F(1,15) = .49, p > .05, r = .18$). The children who did receive early English education performed significantly better on the posttest of the PPVT-4 ($F(1, 291) = 80.82, p < .001, r = .47$) and TROG ($F(1, 291) = 39.50, p < .001, r = .35$) than during the baseline measurement.

Table 4 details the results of a hierarchical multiple regression analysis, which set out to test for any relations between the input variables and the scores on the English language tasks. In the first step, the quantity and quality of the input at school were entered into the model. In the second step, the input variables at home, such as the minutes of exposure to television and videogames were added. In the final step, child specific data e.g., socioeconomic status (SES), age at time of testing, and scores obtained during the baseline measurement etc. were added to the model. Figure 1 illustrates the (additional) variance that the variables in the regression analysis can account for.

All the variables combined can explain a fair amount of variance in the PPVT-4 and TROG scores. For the PPVT-4, the explanatory power of the model significantly improves only when the biographical data is added to the models in combination with the input variables. In the full model (i) input quality at school, (ii) the exposure to television programmes for English monolingual children and (iii) the child's age at the time of testing reached significance, with latter variable exerting most influence on the model.

For the TROG, the school input variables at school significantly explained the variance in the scores; including input at home to the model significantly improved it, as did the addition of biographical information. The two variables that impacted on the model most were: (i) quality of the input, which reached significance in all three versions of the model, and (ii) watching television programmes for English monolingual children, which was significant in the final two models. Speaking with family and friends, and the score on the

TROG in 2010 reached significance in the full model of the TROG as well, but had lower standardized beta values.

Table 4 Multiple regression outcomes for the posttest scores on the PPVT-4 & TROG-2

	TROG			PPVT-4		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Step 1						
Constant	6.24	1.01		17.20	1.87	
Quantity_at_school	.00	.01	.00	-.00	.02	-.02
Quality_at_school	.73	.31	.32**	.96	.58	.23
Step 2						
Constant	5.93	.97		17.18	2.01	
Quantity_at_school	-.00	.01	-.04	-.00	.02	-.03
Quality_at_school	.67	.28	.29**	.98	.59	.23
Story	.05	.05	.09	-.04	.09	-.04
Games	.01	.02	.03	-.03	.04	-.07
Friends	-.22	.12	-.16	-.22	.24	-.09
TV_L1_adults	.01	.02	.03	.02	.04	.04
TV_L1_child	.08	.02	.42***	.08	.04	.21**
TV_L2_child	-.05	.04	-.11	-.02	.08	-.02
NLTV_ENwords	.01	.01	.05	-.00	.02	-.01
Step 3						
Constant	-2.11	9.51		-81.05	18.29	
Quantity_at_school	-.00	.01	-.04	-.01	.02	-.04
Quality_at_school	.74	.28	.33**	1.15	.53	.27**
Story	.05	.04	.09	-.07	.08	-.07
Games	.01	.02	.05	-.02	.03	-.05
Friends	-.24	.12	-1.7*	-.22	.22	-.09
TV_L1_adults	-.00	.02	-.02	.04	.04	.09
TV_L1_child	.07	.02	.38***	.08	.03	.23**
TV_L2_child	-.04	.04	-.08	-.06	.08	-.06
NLTV_ENwords	.01	.01	.12	.00	.02	-.00
Sex	-1.24	.87	-.12	-.35	1.66	-.02
SES	.41	.35	.10	.95	.67	.12
Age	-.03	.14	-.02	1.45	.23	.45***
PPVT-III-NL	.05	.03	.14	.04	.06	.06
Score during the baseline measurement	.38	.17	.20*	.12	.10	.11

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < 0.001$

Note TROG: $R^2 = .104$ *** for step 1, $\Delta R^2 = .224$ *** for step 2 and $\Delta R^2 = .085$ ** for step 3.

Note PPVT-4: $R^2 = .047$ for step 1, $\Delta R^2 = .049$ for step 2 and $\Delta R^2 = .238$ *** for step 3.

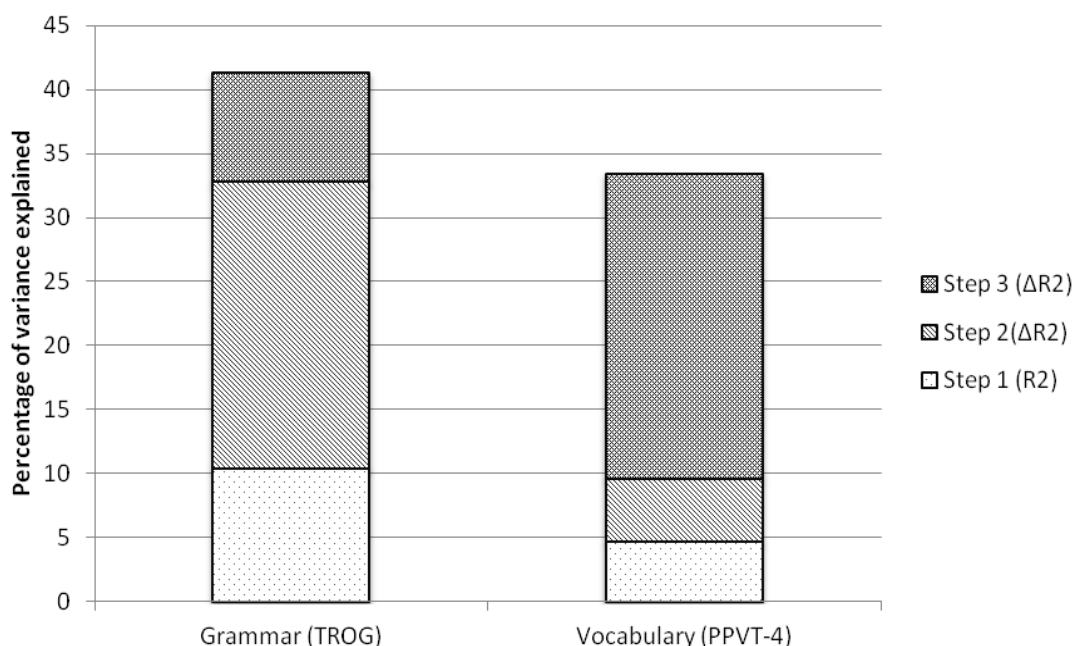


Figure 1 *Percentage of variance in the English posttest scores that can be accounted for.*

To summarise, the experimental group, which received early English education, performs significantly better after one year of early English education than the control group, and significantly better than at the start of the school year. In the multiple regression analyses various variables reached significance, with quality of the input at school appearing to be the most consistent predictor for the scores.

4. Discussion and conclusion

This study aimed to address how very young preliterate foreign language learners' receptive vocabulary and grammar develops over the course of one school year. No significant differences between the early English group and the control group were found during the baseline measurement, which bears out our initial prediction. This means that the two groups of children were not inherently different in their knowledge of English when they started primary school.

During one school year the scores of the experimental group improved significantly, whereas this did not hold for the control group. As a consequence, the group that received English education scored significantly better on the tasks during the posttest than the group without any English at school, which confirms our second hypothesis. The slight improvement in the scores that can be seen in Table 3 may be prompted by cognitive maturation or by exposure to English at home.

In sum, even in minimal input situations – recall from Table 2 that the participants had on average little over an hour of class each week – very young foreign language learners can improve significantly after a year of foreign language education. Considering that the schools in the sample vary with respect to the quantity and quality of the English education they offer, the next step was to investigate if, and if so to what extent, variance in the scores can be explained by the input.

With respect to the amount of variance in the receptive vocabulary and grammar scores that can be explained by the input variables, the quality of the input was found to be statistically significant for the TROG scores in each model, and in the full model for the

PPVT-4 as well. This is contrary to Larson-Hall's (2008) findings, who found that differences in quality of the input were often only observable after many years of input.

Interestingly enough, quantity of the input at school did not reach significance for either test, i.e., more input at school did not lead to measurably enhanced language proficiency among the four-year-old participants. One possible explanation for this finding is that the difference between the children with little input at school, i.e., 45 minutes per week, and much input, i.e., 225 minutes per week, is too small. If the range would have been larger, e.g., by comparing children in a limited input situation with learners in contexts with significantly more input (e.g., immersion settings), quantity of the input effects might have been found. Another possibility is that the time period between the baseline measurement and posttest was too short for any differences to arise. As time progresses and the differences in accumulated input become larger, input effects might become statistically significant. Put differently: the magnitude of the effect might be too small to result in significant differences. Another possible explanation is that teachers might have provided socially desirable answers on the questionnaire, and overreported the amount of input they offer. Classroom observations will be helpful in establishing the actual time spent speaking English.

Turning to the discussion of exposure to English at home: only a few variables measuring input at home reached significance, the most consistent one being watching television programmes designed for English monolingual children (for both the TROG and PPVT-4). The findings thus appear in line with Linebarger and Walker's (2005) findings for monolingual children (2005) that language gains depend on the type of television programmes watched. The coefficients for the other categories of television viewing in the multiple regression table are occasionally positive, negative, and sometimes border on zero, displaying disparate trends that reflect findings in previous studies (Chonchaiya & Pruksananonda 2008; Rice & Woodsmall 1988; Rice 1983; Rice et al. 1990; Robb, Richert & Wartella 2009) but none of these reached significance.

The explanatory power of watching television programmes for English children might seem surprising. One possible explanation for this particular finding is that the participants in the present study are self-selected, i.e., participation is on an opt-in rather than an opt-out basis. As a result, many parents who signed up to the experiment might already have an increased interest in and positive attitude towards English in primary schools. Their potential enthusiasm might also increase children's motivation to learn the language and above all provide their children with a stimulating home environment where English plays an important role. The very young language learners in this sample might thus be unusual, in the sense that their home environment pays more attention to English in general – as suggested by them being shown television programmes designed for English monolingual children. It is also possible that contrary to television programmes designed for teenagers and adults, television programmes for L1 children are more attractive to young foreign language learners, because the content is geared towards their experiences. Television programmes, such as *Dora the Explorer*, which are in the participants' first language interspersed with English words might also fit into the children's perception of the environment, but provide too little input overall to result in any measurable effect.

Contrary to research by e.g., d'Ydewalle and colleagues (2006; 1999) input variables at home and at school can account for more variance in the grammar scores (32.8%) than in the vocabulary scores (9.6%). This is even more remarkable considering that a receptive grammar task also requires lexical knowledge.

To summarize, even in minimal input situations the English vocabulary and grammar of young Dutch foreign language learners improves in one school year. The input quality at school (defined as the teachers' foreign language proficiency) is a significant predictor for the rate of language development. It should be emphasized, however, that the data presented here

are part of a larger longitudinal project, and that the understanding of the relationship between input and foreign language development advancement may change as new data is collected the coming years.

References

- Aukrust, V.G. (2007), Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter?, *Journal of Research in Childhood Education* 22: 17-37. doi:10.1080/02568540709594610.
- Bishop, D. (2003), *Test for reception of grammar: TROG-2 version 2*, London: Pearson Assessment.
- Blom, E. (2010), Effects of input on the early grammatical development of bilingual children, *International Journal of Bilingualism* 14 (4): 422 -446. doi:10.1177/1367006910370917.
- Bowers, E.P. & M. Vasilyeva (2011), The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers, *Applied Psycholinguistics* 32 (01): 221-241. doi:10.1017/S0142716410000354.
- Chonchaiya, W. & C. Pruksananonda (2008), Television viewing associates with delayed language development, *Acta Paediatrica* 97 (7): 977-982. doi:10.1111/j.1651-2227.2008.00831.x.
- Council of Europe (2009), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. 10th ed. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Dunn, L.M. & D.M. Dunn (2007), *Peabody Picture Vocabulary Test - fourth edition*, Minneapolis: Pearson.
- Dunn, L.M. & L. Schlichting (2005), *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL*, Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Europees Platform (n.d.), Vroeg vreemdetalenonderwijs - Welkom. www.europeesplatform.nl/vvto.
- Eurydice Network, Eurostat, and Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2008), *Key data on teaching languages at school in Europe*. 2008th ed., Brussels: Education audiovisual and culture executive agency.
- Han, M., K. Roskos, J. Christie, S. Mandzu & C. Vukelich (2005), Learning words: large group time as a vocabulary development opportunity, *Journal of Research in Childhood Education* 19: 333-345. doi:10.1080/02568540509595075.
- Hoff, E. (2003), The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech, *Child Development* 74 (5): 1368-1378. doi:10.1111/1467-8624.00612.
- De Houwer, A. (2007), Parental language input patterns and children's bilingual use, *Applied Psycholinguistics* 28 (03): 411-424. doi:10.1017/S0142716407070221.
- Huttenlocher, J. (1998), Language input and language growth, *Preventive Medicine* 27 (2): 195-199. doi:10.1006/pmed.1998.0301.
- Huttenlocher, J., W. Haight, A. Bryk & M. Seltzer (1991), Early vocabulary growth: relation to language input and gender, *Developmental Psychology* 27: 236-248. doi:10.1037/0012-1649.27.2.236.
- Huttenlocher, J., M. Vasilyeva, E. Cymerman & S. Levine (2002), Language input and child syntax, *Cognitive Psychology* 45: 337-374. doi:10.1016/S0010-0285(02)00500-5.
- Jacobson, P.F. & H.S. Cairns (2008), Considering linguistic input in a bilingual situation: implications for acquisition. *Lang Speech Hear Serv Sch* 39 (3): 352-364. doi:10.1044/0161-1461(2008/033).
- Koolstra, C.M. & J.W.J. Beentjes (1999), Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home, *Educational Technology Research and Development* 47 (1): 51-60. doi:10.1007/BF02299476.
- Larson-Hall, J. (2008), Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation, *Second Language Research* 24 (1): 35 -63. doi:10.1177/0267658307082981.
- Lindgren, E. & C. Muñoz (2010), ELLIE: Early Language Learning in Europe: the home as a site for support of early language learning.
- Linebarger, D.L. & D. Walker (2005), Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes, *American Behavioral Scientist* 48 (5): 624 -645. doi:10.1177/0002764204271505.
- Lommel, S., A. Laenen & G. d'Ydewalle (2006), Foreign grammar acquisition while watching subtitled television programmes, *British Journal of Educational Psychology* 76 (2): 243-258. doi:10.1348/000709905X38946.
- Onderwijsraad, de (2008), *Vreemde Talen in het Onderwijs*. Onderwijsraad, Den Haag.
- Pearson, B.Z., S.C. Fernandez, V. Lewedeg & D. Kimbrough Oller (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants, *Applied Psycholinguistics* 18 (01): 41-58. doi:10.1017/S0142716400009863.

- Persson, L. (2011), Taal leren in de 21ste eeuw: buitenschools taalaanbod presented at the Taalkunde in Nederland-dag 2011, Utrecht.
- Quiroz, B.G., C.E. Snow & J. Zhao (2010), Vocabulary skills of Spanish-English bilinguals: impact of mother-child language interactions and home language and literacy support, *International Journal of Bilingualism* 14 (4) : 379 -399. doi:10.1177/1367006910370919.
- Rice, M.L. (1983), The role of television in language acquisition, *Developmental Review* 3 (2): 211-224. doi:10.1016/0273-2297(83)90030-8.
- Rice, M.L. & L. Woodsmall (1988), Lessons from television: children's word learning when viewing, *Child Development* 59 (2): 420-429. doi:10.2307/1130321.
- Rice, M.L., A.C. Huston, R. Truglio & J.C. Wright (1990), Words from 'Sesame Street': Learning vocabulary while viewing, *Developmental Psychology* 26 (3): 421-428. doi:10.1037/0012-1649.26.3.421.
- Robb, M.B., R.A Richert & E.A Wartella (2009), Just a talking book? Word learning from watching baby videos, *British Journal of Developmental Psychology* 27 (1): 27-45. doi:10.1348/026151008X320156.
- Thijs, A., D. Tuin & B. Trimbos (2011), *Engels in het basisonderwijs*, SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede.
- Thordardottir, E. (2011), The relationship between bilingual exposure and vocabulary development, *International Journal of Bilingualism*. doi:10.1177/1367006911403202.
- Tragant, E. (2010), ELLIE: Early Language Learning in Europe November.
- Uchikoshi, Y. (2006), English vocabulary development in bilingual kindergarteners: what are the best predictors?, *Bilingualism: Language and Cognition* 9 (01): 33-49. doi:10.1017/S1366728905002361.
- Vermeer, A. (2001), Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input, *Applied Psycholinguistics* 22 (02): 217-234.
- Weizman, Z.O. & C.E. Snow (2001), Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning, *Developmental Psychology* 37 (2): 265-279.
- Windsor, J., L.E. Glaze, S.F. Koga & The Bucharest Early Intervention Project Core Group (2007), Language acquisition with limited input: Romanian institution and foster care, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50 (5): 1365-1381. doi:10.1044/1092-4388(2007/095).
- d'Ydewalle, G. & M. Van de Poel (1999), Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs, *Journal of Psycholinguistic Research* 28 (3): 227-244. doi:10.1023/A:1023202130625.

Quantity-oriented and quality-oriented exposure variables in simultaneous bilingual acquisition

Sharon Unsworth, *Utrecht University*¹

1. Introduction

While it is generally accepted that age of onset is a strong predictor of nativelike ultimate attainment in second language (L2) acquisition (see Herschensohn 2007 for review), an early start does not necessarily guarantee nativelikeness (see e.g., Hyltenstam 1992; McDonald 2000). Indeed, even amongst children who are exposed to one or both of their two languages at birth, there is considerably variability in the ultimate level of language proficiency which they attain (Montrul 2008). Clearly, factors other than (or at least in addition to) age of onset must shape the linguistic development of bilingual children. These may include parental language strategy, the status of each of the child's languages (e.g., minority vs. majority language, low vs. high prestige), type of education (monolingual, bilingual, immersion etc.), chronological age or cognitive maturity, whether the child has (older) siblings, as well as participation in literacy and literacy-related activities. These are often subject to considerable variation both between and within children, and they may lead to differences in both the quantity and quality of input to which children are exposed.

There is thus variability in bilingual children's language outcomes and in their language environments. The question addressed in the present paper is how these two relate to each other. This is not a particularly new or original question – as we shall see, there is quite a body of research dealing with this topic – but there are as yet very few studies which systematically examine the effect of different properties of bilingual children's language input on a number of different aspects of linguistic development within the same group of children. Following Paradis (2011), these properties will be divided into *quantity-oriented* and *quality-oriented* input factors (named such to acknowledge the impossibility of completely disentangling these two aspects). The quantity-oriented factors include amount of exposure at home and at school, both at the current time and over time, and the quality-oriented factors include the richness of the input, parental proficiency, exposure from (non-)native speakers as well as the variety of speakers providing language input to the child.

The paper is organised as follows. First, we review previous literature on the role of input quantity and quality in bilingual acquisition, as well as to comparisons between language outcomes across different domains. Second, we present the results of a large-scale study on simultaneous English/Dutch bilingual children investigating the relationship between the aforementioned quantity- and quality-oriented factors and their linguistic development in vocabulary and morphosyntax. Finally, we evaluate the significance of these findings and pinpoint areas for future research.

2. Previous studies on input quantity/quality in bilingual acquisition

Children growing up bilingually have to divide their time and thus their linguistic input between two languages. They will thus by definition be exposed to quantitatively less input in each of their languages than their monolingual peers (Paradis & Genesee 1996). Despite often

¹ Sharon Unsworth, Utrecht institute of Linguistics & Department of Modern Languages, Utrecht University, s.unsworth@uu.nl.

significantly less exposure, however, simultaneous bilingual (2L1) children have been observed to follow the same developmental milestones as monolingual children and do so by and large within the same timeframe, at least for morphosyntax (see Genesee & Nicoladis 2007 for an overview). Nevertheless, there is still considerable variation between children and a number of studies have related this to differences in amount of exposure. For example, amount of exposure has been observed to affect rate of acquisition for a variety of different target language properties, including vocabulary (Cobo-Lewis, Pearson, Eilers & Umbel 2002), grammatical gender (e.g., Gathercole 2002a), verbal morphology (e.g., Paradis 2010), finiteness (Blom 2010), mass/count nouns (Gathercole 2002b), that-trace effects (Gathercole 2002c) and wh-questions, passives and definite/indefinite articles (Chondrogianni & Marinis 2011). Amount of exposure has furthermore been found to interplay with or be conditioned by other factors, such as socioeconomic status (SES) (Hoff 2006), age (Goldberg, Paradis & Crago 2008) and proficiency (Chondrogianni & Marinis 2011; Paradis 2011). For example, both the latter two studies failed to observe a significant effect of amount of L2 input at home for child L2 learners of English, and it was suggested in both cases that this may be due to the relatively low proficiency of the parents in that language.

Another quantity-oriented variable which has been related to input is the child's own output. More in particular, Pearson (2007) discusses an "input-proficiency-use cycle" as a means of relating input and output whereby children who hear more input become more proficient in the language in question and this, in turn, leads to more use, which subsequently invites more input. Similarly, Montrul (2008) has also suggested that incomplete acquisition in heritage speakers may be a function of language exposure and *use* (see also De Houwer 2011).

Bilingual children's language exposure may not only vary in amount but also in type, that is, in terms of quality as well as quantity. Various factors may contribute to differences in type of language exposure. These include the richness of children's language input, defined as input from a variety of difference sources, e.g., TV, reading, friends, etc.. (Jia & Aaronson 2003; Jia & Fuse 2007), the variety of speakers providing language input (Place & Hoff 2011), the types of activities for which the language is used (e.g., Jia & Aaronson 2003; Place & Hoff 2011; Scheele, Leseman & Mayo 2010), whether input-providers speak a standard or non-standard variety (Cornips & Hulk 2008), and whether they are native or non-native speakers (Place & Hoff 2011), as well as the number and type of literacy-related activities (Scheele, Leseman & Mayo 2010).

In a recent study focussing on the role of various quantitative and qualitative aspects of language exposure on the linguistic development of 2-year-old Spanish/English bilinguals in the US, Place and Hoff (2011) find that in addition to the relative amount of exposure, specific properties of the children's language exposure were significantly related to their development in vocabulary and morphosyntax. For English, these included the number of conversational partners speaking English only, the number of different speakers from whom English was heard, and the proportion of children's English exposure provided by native speakers. More specifically, the proportion of native-speaker exposure was positively correlated with the children's scores on vocabulary but not with their grammatical complexity scores.

As is the case for the quantity-oriented input factors, the quality-oriented input factors may also interplay with or be conditioned by other variables, such as whether exposure takes place at home or at school (e.g., Cummins 1984) and SES (e.g., Hoff 2006).

One consequence of the inevitable differences in amount of input between bilinguals and monolinguals is what Oller and colleagues (Oller, Pearson & Cobo-Lewis 2007) have referred to as the "distributed characteristic" of bilingual knowledge. The idea is that children's vocabulary is distributed across two languages, as a result of different experiences

in each, with the result that there is differential performance across domains, or “profile effects”, with performance in the domain of vocabulary poorer than other domains of language and literacy (see also Chondrogianni & Marinis 2011; Verhoeven 1994, 2000 for similar results). Furthermore, as children’s knowledge of vocabulary increases, these differences diminish with age.

To summarise, both quantity- and quality-oriented variables have been found to affect bilingual children’s language outcomes, although the number of studies investigating qualitative input factors is rather limited, and studies examining both types of factors are even more infrequent. Furthermore, previous literature is predominantly concerned with successive bilingual children; while this is an interesting, as well as socially and theoretically relevant population, studying the role of input factors for this group involves the additional, complicating factor of age of onset, which is clearly related to and in many cases confounded with amount of exposure (Montrul 2008; Unsworth e.a. under review). In addition, most previous studies assess children in one language only.

The present study seeks to contribute to this body of literature by examining the language development of simultaneous bilingual children in both languages in a number of different linguistic domains in order to address the following two questions: (1) what is the impact of quantity-oriented and quality-oriented input factors on simultaneous bilingual acquisition, and (2) is there any evidence for “profile effects” as suggested by Oller et al. (2007)?

3. Method

3.1 Participants

Participants were 137 simultaneous bilingual children aged 3 to 17 at time of testing and who had been exposed to English and Dutch from birth. They were all resident in the Netherlands at time of testing and most (n=106) were also born there. At the time of testing, most children attended a Dutch-language state school (n=94) or daycare (n=13), but some attended an English-language international school (n=18) or a bilingual English/Dutch secondary school (*tto*) (n=9). At home, most children’s parents (n=92) currently employed a *one parent, one language* strategy (71 English-speaking mothers), but in other families, both parents spoke mostly English (n=24), mostly Dutch (=18), or both languages equally often (n=3). For the purposes of the present paper, children were divided into age (at time of testing) groups; there were on average 13 children per group, except for the 9 year olds (n=8).

3.2 Materials and Procedures

INPUT QUESTIONNAIRE As is common practice in the literature, the input variables were estimated using an extensive parental questionnaire on children’s language use and background (partly based on Gathercole, p.c.; Gutiérrez-Clellen & Kreiter 2003; Jia & Aaronson 2003; Paradis, Emmerzael & Duncan 2010). Parents were asked to indicate who spends time with the child, how much time this is and whether interaction occurs in English and/or Dutch. Information was collected for language use at home, daycare/school as well as out-of-school care, and about activities such as reading, clubs and sports, watching TV, using computers and the internet. Furthermore, parents indicated how well each interlocutor spoke the two languages on a scale from 0 (no fluency) to 5 (native fluency). In addition, information was also gathered concerning children’s exposure patterns over time.

Using this information, we calculated as quantity-oriented variables the proportion of English/Dutch exposure at school/daycare at the current time (LANG@SCH), the proportion of English/Dutch exposure at home at the current time (LANG@HOME), the relative

proportion of each language spoken by the child at home (OUTPUT), as well as the amount of exposure over time, i.e., *cumulative* length of exposure (CumuLOE). Cumulative length of exposure is the total amount of exposure from birth to the child's current age, taking into account any variation over time (see Unsworth, 2011; Unsworth e.a. under review for more information). As for quality-oriented variables, we calculated the proportion of extra-curricular activities in English/Dutch (RICHNESS), the proportion of English/Dutch exposure at home provided by native speakers (NATIVE), the number of exclusively English/Dutch-speaking conversational partners at home (EXCL) and the number of different English/Dutch-speaking conversational partners at home (VARIETY).

LANGUAGE TASKS Children's proficiency in English was assessed using two standardised tests, the Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4) (L. M. Dunn & Dunn 2007) or the British Picture Vocabulary Scale (BPVS) (L. M. Dunn, Dunn, Whetton & Burley 1997) for English, depending on the variety to which children were exposed, and the 3SG probe of the Test of Early Grammatical Impairment (TEGI) (Rice & Wexler 2001). In Dutch, children were assessed using the PPVT-III-NL (L. M. Dunn, Dunn & Schlichting 2005), and an elicited production task was used to examine their knowledge of grammatical gender in Dutch and, more specifically, their ability to produce the target definite determiner *het* with neuter nouns (see Unsworth e.a. under review for more details)².

4. Results

An overview of the results of the input questionnaire data is given in Table 1. LANG@SCH, LANG@HOME, OUTPUT and RICHNESS are all percentages, CumuLOE is in years, NATIVE is on a scale from 0 (no fluency) to 5 (native), and EXCL and VARIETY refer to average number of people.

Table 1 Overview of quantity-oriented and quality-oriented input factors

		Age group (n)										
	Input factor	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12-13	14-17
		(12)	(13)	(14)	(15)	(14)	(15)	(8)	(11)	(13)	(11)	(11)
English	LANG@SCH	0	13	15	21	7	20	0	16	30	32	38
	LANG@HOME	58	54	62	62	52	48	31	42	54	39	45
	OUTPUT	24	35	41	30	36	43	26	39	46	35	46
	CumuLOE	1.2	1.9	2.6	2.8	3.2	4.2	4.0	4.8	5.7	5.5	6.2
	RICHNESS	33	45	39	30	31	34	27	37	44	39	61
	NATIVE	4.8	4.6	4.7	4.6	4.7	4.8	4.9	4.7	4.3	4.6	4.7
	EXCL	0.1	0.4	0.5	0.7	0.4	0.7	0.4	0.6	1.3	0.6	0.3
	VARIETY	1.7	2.3	2.2	2.1	2.3	2.3	1.6	2.7	3.4	2.2	2.4
Dutch	LANG@SCH	100	87	85	79	93	80	100	84	70	68	62
	LANG@HOME	42	46	38	38	48	52	69	58	46	61	55
	OUTPUT	76	65	59	70	66	57	74	61	56	65	54
	CumuLOE	2.4	2.2	2.6	3.7	3.8	4.2	4.7	5.6	5.4	6.6	6.4
	RICHNESS	67	55	61	70	69	66	73	63	56	61	39
	NATIVE	4.8	4.7	4.8	4.9	4.5	4.8	4.8	4.8	4.8	4.7	4.3
	EXCL	0.9	1	0.5	1	1.1	1.2	1.7	1.1	0.6	1.8	0.4
	VARIETY	2.1	2.7	2.1	2.3	2.9	2.7	2.3	3.3	2.8	3.3	2.3

On average, across all groups, children's language exposure at home is divided equally between the two languages; however, there is considerable variation between age groups, with

² These were part of a larger test battery which also assessed knowledge of verbal morphology and verb placement in Dutch, other verbal morphology and word order in English, and specific indefinites in negative sentences in both languages.

the younger children (3 through 6 year olds) receiving on average more exposure to English than to Dutch, with the reverse pattern predominating amongst the older groups. Across all groups, children's output is more likely to be in Dutch than in English; in other words, on average, children hear more English than they speak it themselves. The variation in amount of exposure (at home/school) is also reflected in children's scores for cumulative length of exposure. For most children, input is predominantly from native speakers, and this holds for both English and Dutch. Averaging across all groups, the number of conversational partners speaking exclusively Dutch to the children is twice as many as for English (1.0 vs. .55), but the variety in terms of number of different speakers is approximately the same (2.3 for English vs. 2.6 for Dutch).

An overview of the results of the language tests is given in Table 2. The scores for vocabulary are standardised scores, i.e. 100 is the average score for a monolingual peer, and anything between 85 and 115 is considered as reaching age-appropriate monolingual norms. The scores for 3SG in English and gender in Dutch are percentages correct. For Dutch gender, these are the average proportion of nouns produced with the target definite determiner *het* divided by the number of nouns produced with *het* or *de*, the common definite determiner. For English 3SG, the scores are the average proportion of main verbs produced with target inflection (e.g., *He eats*) out of the total number of main verbs produced with or without inflection (e.g., *He eats* plus *he eat*).

Table 2. Language outcomes (standard deviations in brackets)

Task		Age group										
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12-13	14-17
English	Vocabulary	95	92	99	91	97	96	92	90	97	98	93
		(9)	(19)	(10)	(9)	(15)	(12)	(26)	(12)	(15)	(20)	(16)
	3SG	47	73	72	89	92	96	81	93	95	100	100
		(46)	(37)	(32)	(21)	(15)	(6)	(28)	(12)	(11)	(--)	(--)
Dutch	Vocabulary	108	103	110	107	117	109	108	104	117	113	105
		(12)	(11)	(16)	(13)	(7)	(12)	(17)	(14)	(11)	(12)	(13)
	Gender	12	10	21	42	69	65	87	74	56	81	64
		(28)	(20)	(29)	(37)	(35)	(44)	(21)	(36)	(44)	(32)	(33)

The proportion of children in each group reaching monolingual norms is presented in Figures 1 through 3; no norming data is available for Dutch gender³. For vocabulary, the scores for English are generally lower than for Dutch, but the average for most groups is around 100 for both languages. Nevertheless, virtually all the children reach age-appropriate monolingual norms for Dutch, whereas there are quite a number of children who fail to do so for English (ranging from 2 to 5 per group). For English 3SG, there is a clear improvement with age; virtually all of the children in the 8-year-old, 12 and 13-year-old and 14-to-17-year-old groups reach monolingual norms, but in all other groups there remain quite a number of children who fail to do so. For Dutch gender, there is also a clear improvement with age, and while no monolingual norms are available for this task, it is clear from the SDs that even amongst the older groups, there is considerable variation in scores (see Unsworth, under review for more details).

In order to evaluate the relationship between children's scores on the language tests and the input factors, correlations were first calculated between the two, and any factors which correlated significantly were subsequently entered into a backward-elimination multiple linear regression analysis. For English vocabulary, there were significant weak to moderate correlations with LANG@HOME ($r = .25$, $p < .01$), CumuLOE ($r = .19$, $p < .05$), OUTPUT

³ The TEGI is a criterion-referenced test, which means that children need to reach a certain score to be classified as reaching monolingual norms. These scores are available up to age 7; for older groups, the same criterion was used as for age 7, i.e., 90% correct.

($r = .36, p < .001$) and RICHNESS ($r = .29, p < .01$), but only OUTPUT turned out to be a significant predictor in the regression analysis (adj. $R^2 = .14, p < .001$; $\beta = .25, p < .05$). For English 3SG, there were significant weak to moderate correlations with LANG@SCH ($r = .24, p < .01$), CumuLOE ($r = .46, p < .001$), OUTPUT ($r = .41, p < .001$), RICHNESS ($r = .29, p < .01$), EXCL ($r = .30, p < .01$), VARIETY ($r = .23, p < .05$), NATIVE ($r = -.28, p < .01$). There was also a significant correlation with chronological age (AGE; $r = .42, p < .001$). In the regression analysis (adj. $R^2 = .30, p < .001$), the significant predictor variables were AGE ($\beta = .41, p < .001$) and OUTPUT ($\beta = .35, p < .001$). For Dutch vocabulary, there were no significant correlations. For Dutch gender, there were significant weak to moderate

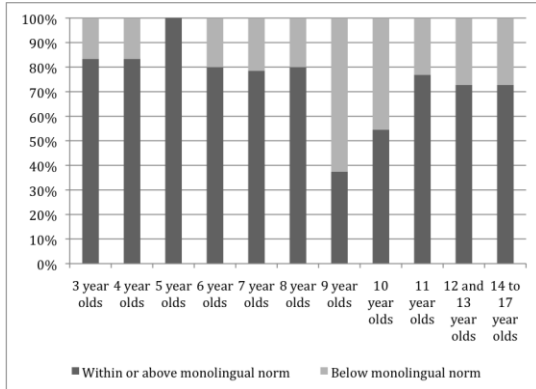


Figure 1. Proportion of children reaching age-appropriate monolingual norms for English vocabulary (PPVT-4/BPVS)

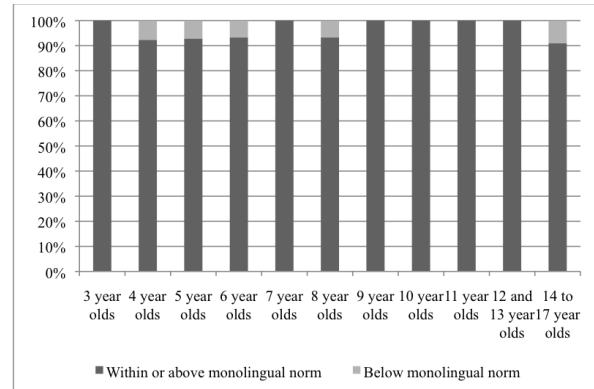


Figure 2. Proportion of children reaching age-appropriate monolingual norms for Dutch vocabulary (PPVT-III-NL)

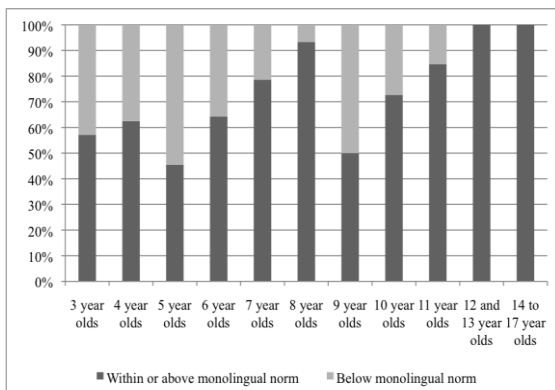


Figure 3. Proportion of children reaching age-appropriate monolingual norms for English 3SG (TEGI)

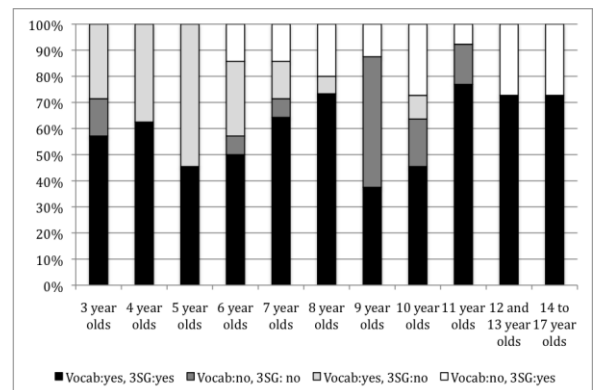


Figure 4. Proportion of children reaching age-appropriate monolingual norms for English vocabulary and/or 3SG

correlations with LANG@SCH ($r = .23, p < .01$), LANG@HOME ($r = .44, p < .001$), CumuLOE ($r = .58, p < .001$), OUTPUT ($r = .28, p < .01$), RICHNESS ($r = .22, p < .05$), EXCL ($r = .30, p < .01$) and VARIETY ($r = .22, p < .05$); the regression analysis (adj. $R^2 = .47, p < .001$) showed that CumuLOE ($\beta = .63, p < .001$), LANG@SCH ($\beta = .23, p < .01$) and RICHNESS ($\beta = .15, p < .05$) were significant predictors.

To determine whether there were profile effects, we compared children's scores on the two English tasks. Figure 4 showed the proportion of children in each group who reached age-appropriate monolingual norms for both, neither or either of the tasks. Most children reached age-appropriate monolingual norms for both tasks (black), but there were also a number of children who did so for neither (dark grey)⁴. When children reached monolingual norms for

⁴ Recall that the number of 9 year olds is lower than the other groups ($n=8$); this should be taken into account when evaluating the proportions given in the various figures.

one task only, this was vocabulary for the younger children (light grey) and 3SG for the older children (white).

5. Discussion

Our first research question addressed the impact of a number of different quantity-oriented and quality-oriented input factors on the simultaneous bilingual acquisition in different domains, i.e., receptive vocabulary in English and Dutch, the production of 3SG verbal morphology in English and the production of gender-marking on definite determiners with neuter nouns in Dutch. For the quantity-oriented variables, significant correlations were observed for LANG@HOME, CumuLOE and OUTPUT for English vocabulary, 3SG and Dutch gender, and for gender, this was also the case for LANG@SCH; in the regression analyses, OUTPUT was a significant predictor for both outcome variables in English, whereas for Dutch gender, significant predictors were CumuLOE and LANG@HOME. For the quality-oriented variables, RICHNESS was found to correlate with English vocabulary, 3SG and Dutch gender, and for the latter variables, this also held for VARIETY and EXCL, with NATIVE also correlating significantly with 3SG. In the regression analyses, only RICHNESS turned out to be a significant predictor and this was for Dutch gender.

Overall, more variance is explained by the quantity-oriented than quality-oriented variables, although it should be noted that R^2 is sometimes rather low. The observation that all of the quality-oriented factors correlated to varying degrees with some or most of the outcome variables suggests that type as well as amount of input is of importance in bilingual acquisition, which is in line with previous literature (Jia & Fuse 2007; Paradis 2011; Place & Hoff 2011). For both languages, the children in our sample were mostly exposed to native-speaker input, which may explain why this factor did not turn out to be significant predictor. In order to investigate the role of this variable more thoroughly, it is necessary to select a bilingual population where there is more variability in native vs. non-native exposure, e.g., L1 Turkish-speaking children.

The amount of Dutch spoken at home was found to be a significant predictor of children's production of gender-marking on definite determiners with neuter nouns. At first sight, this appears to contradict previous studies by Paradis (2011) and Chondrogianni and Marinis (2011), who found no such effect, but in fact, this finding is very much in line with theirs: recall that in both these studies, the authors suggested that the proficiency level of the (L2) children's parents was so low that the extent to which they provided L2 input to the children did not impact on their development; in the present study, the parents' proficiency in the two languages is much higher (mostly native or near-native) and here we do observe a positive relation between the amount of (Dutch) language spoken at home and children's responses.

It should be noted that while various input factors are significant predictors of children's responses on gender-marking on definite determiners, when it comes to gender-marking on adjectives with neuter nouns in indefinite DPs, i.e., where the uninflected form, such as *klein*, rather than the inflected *kleine* is required, this is not the case. More specifically, in a study of the same group of children, Unsworth (accepted pending revisions) reports that the relationship between input factors and accuracy scores on adjectival inflection is mediated by scores on definite determiners. In other words, not all aspects of grammatical gender are directly predicted by input factors, which following Blom, Poliënskà and Weerman (2008), Unsworth argues is expected on a rule-based approach to language acquisition.

For both 3SG and vocabulary in English, the amount children spoke English at home themselves was observed to be the only significant predictor input factor. This is in line with

previous literature which has also found a significant role for children's own language use in their language development (De Houwer 2007; Paradis 2011; Pearson 2007). Pearson (2007) suggests that children who produce more in a given language do so as a result of greater proficiency, which in turn stems from more input. Whilst it is certainly the case that output and input at home correlate significantly in our sample ($r = .50, p < .001$), it is not completely clear where in Pearson's "input-proficiency-use cycle" one should start, i.e., what is the cause and what is the effect.

The failure to observe any significant correlations between any input factors and Dutch vocabulary is a little surprising. Given the correlations observed with gender, it is unlikely that this is due to a lack of variation in the predictor variables. Rather, it may be that once children's scores reach a certain level (recall most groups score above 100), the relation with the various input factors is weakened. In other words, we might find different relationships between input factors and language outcomes depending on the child's level of proficiency and/or stage of development.

The second research question in this paper asked whether there was any evidence for "profile effects", as suggested by Oller et al. (2007), i.e. whether children, especially in the earlier stages of development, were poorer on vocabulary than on other domains of language and literacy. We investigated this question for English only: whilst the majority of children fell within (or above) age-appropriate monolingual norms for both 3SG and vocabulary, there were a number of children who demonstrated differential response patterns across these two domains. In other words, "profile effects" were indeed observed. However, these were not in the direction predicted by Oller et al. and they were for a limited number of children only – at most 50% of a given age group (i.e., 6/11 for the 5 year olds). There may be a number of explanations for this, including differences in languages (English/Spanish vs. English/Dutch) and SES of participants (high and low vs. high only).

The younger children who fell within age-appropriate monolingual norms on one task but not on the other tended to do so for vocabulary but not for 3SG. Given the well-documented problems bilingual/L2 children have with 3SG (Jia & Fuse 2007; Paradis 2010), their failure on this task is perhaps unsurprising. It is their success on the vocabulary task which is perhaps the surprising result here, given that bilingual children typically perform less well than monolingual peers in this domain (Bialystok e.a. 2010; Pearson e.a. 1997). One factor which may contribute to these English-Dutch bilingual children's success is the typological proximity of the two languages and the consequences this has for the number of cognates in the two languages; in a study of the same group of children, it was observed that scores on the vocabulary test (when calculated as percentage correct) were significantly worse once cognates are removed (Groenen, 2011). Although significant, this difference was certainly not large enough to account for the overall relative success of the younger children; nevertheless, it does suggest that cognates may be a factor worth considering in future research.

The older children who exhibited "profile effects" showed the reverse pattern, i.e., they reached age-appropriate monolingual norms for 3SG but failed to do so for vocabulary. Note that this pattern was not simply due to the fact that these children were older and will therefore have acquired 3SG; while the older children were indeed more likely to reach monolingual norms than the younger children, there were nevertheless some (dark grey in Figure 4) who failed to do so. Rather than being an effect of age, the results of the correlational and regression analyses seem to suggest that continuous (and rich) exposure to the target language may play a role here, as has been suggested for minority language vocabulary development in Welsh/English bilinguals by Gathercole and Thomas (2009).

6. Conclusion

To conclude, the present study has demonstrated that both quantity-oriented and quality-oriented input factors may be related to children's language outcomes in verbal morphology, vocabulary and aspects of grammatical gender, although the amount of variance explained by these factors is sometimes limited, suggesting that factors other than those relating to input must also play a role. In addition, this study has also highlighted the potential importance of children's own language use as a predictor of language outcomes. Further work is needed to pinpoint whether similar relationships hold for other language outcomes and to evaluate these findings in terms of a theoretical model of language acquisition. Finally, the results presented here contradict Oller et al.'s (2007) claims regarding "profile effects" in bilingual acquisition.

References

- Bialystok, E., G. Luk, K.F. Peets & S. Yang. (2010), Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children, *Bilingualism: Language and Cognition* 13: 525-531.
- Blom, E. (2010), Effects of input on the early grammatical development of bilingual children, *International Journal of Bilingualism* 14: 422-446.
- Blom, E., D. Polisenskà & F. Weerman (2008), Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender, *Second Language Research* 24: 297-332.
- Chondrogianni, V. & T. Marinis. (2011), Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children, *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1: 318-342.
- Cobo-Lewis, A.B., B.Z. Pearson, R.E. Eilers & V.C. Umbel. (2002), Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written spanish skills: a multifactor study of standardized test outcomes, in D.K. Oller, & R.E. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*: 98-117, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cornips, L. & A. Hulk. (2008), Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch, *Second Language Research* 28: 267-296.
- Cummins, J. (1984), *Bilingualism and special education*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2007), Parental language input patterns and children's bilingual use, *Applied Psycholinguistics* 28: 411-424.
- De Houwer, A. (2011), Language input environments and language development in bilingual acquisition, *Applied Linguistics Review* 2: 221-240.
- Dunn, L.M., L.M. Dunn & L. Schlichting. (2005), *Peabody picture vocabulary test-III-NL*, Amsterdam, The Netherlands: Pearson.
- Dunn, L.M. & D.M. Dunn. (2007), *Peabody picture vocabulary test (PPVT-4)*, Minneapolis, USA: Pearson.
- Dunn, L.M., L.M. Dunn, C. Whetton & J. Burley. (1997), *The British picture vocabulary scale*, London, UK: GL Assessment.
- Gathercole, V.C.M. (2002a), Grammatical gender in bilingual and monolingual children: a Spanish morphosyntactic distinction, in D.K. Oller, & R.E. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*: 207-219, Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V.C.M. (2002b), Command of the mass/count distinction in bilingual and monolingual children: an English morphosyntactic distinction, in D.K. Oller, & R.E. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*: 175-206, Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V.C.M. (2002c), Monolingual and bilingual acquisition: learning different treatments of *that*-trace phenomena in English and Spanish, in D.K. Oller, & R.E. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*: 220-254, Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V.C.M. & E.M. Thomas. (2009), Bilingual first-language development: dominant language takeover, threatened minority language take-up, *Bilingualism: Language and Cognition* 12: 213-237.
- Genesee, F. & E. Nicoladis. (2007), Bilingual first language acquisition, in E. Hoff, & P. McCordle (eds.), *Handbook of language development*: 324-342, Oxford, UK: Blackwell.
- Goldberg, H., J. Paradis & M. Crago. (2008), Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as L2, *Applied Psycholinguistics* 29: 41-65.
- Groenen, G.M. (2011), The effects of internal and external factors and cognates on the vocabulary scores of Dutch-English bilingual children. Unpublished MPhil dissertation, Utrecht University.

- Gutiérrez-Clellen, V.F. & J. Kreiter. (2003), Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports, *Applied Psycholinguistics* 24: 267-288.
- Herschensohn, J.R. (2007), *Language development and age*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoff, E. (2006), How social contexts support and shape language development, *Developmental Review* 26: 55-88.
- Hyltenstam, K. (1992), Non-native features of near-native speakers, in R.J. Harris (ed.), *Cognitive processes in bilinguals*: 351-368, Amsterdam: North Holland.
- Jia, G. & D. Aaronson. (2003), A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States, *Applied Psycholinguistics* 24: 131-161.
- Jia, G. & A. Fuse. (2007), Acquisition of English grammatical morphology by native mandarin speaking children and adolescents: age-related differences, *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50: 1280-1299.
- McDonald, J.L. (2000), Grammaticality judgments in a second language: influences of age of acquisition and native language, *Applied Psycholinguistics* 21: 395-423.
- Montrul, S.A. (2008), *Incomplete acquisition in bilingualism*, Amsterdam: John Benjamins.
- Oller, D.K., B.Z. Pearson & A.B. Cobo-Lewis. (2007), Profile effects in early bilingual language and literacy, *Applied Psycholinguistics* 28: 191-230.
- Paradis, J. (2010), Bilingual children's acquisition of English verb morphology: effects of language exposure, structure complexity, and task type, *Language Learning* 60: 651-680.
- Paradis, J. (2011), Individual differences in child English second language acquisition: comparing child-internal and child-external factors, *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1: 213-237.
- Paradis, J., K. Emmerzael & T.S. Duncan. (2010), Assessment of English language learners: using parent report on first language development, *Journal of Communication Disorders* 43: 474-497.
- Paradis, J. & F. Genesee. (1996), Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or independent? *Studies in Second Language Acquisition* 18: 1-25.
- Pearson, B.Z. (2007), Social factors in childhood bilingualism in the United States, *Applied Psycholinguistics* 28: 399-410.
- Pearson, B.Z., S.C. Fernández, V. Lewedeg & D.K. Oller. (1997), The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants, *Applied Psycholinguistics* 18: 41-58.
- Place, S. & E. Hoff. (2011), Properties of dual language exposure that influence two-year-olds' bilingual proficiency, *Child Development* 82: 1834-1849.
- Rice, M. & K. Wexler. (2001), *Test of early grammatical impairment: examiner's manual*, San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Scheele, A.F., P.P.M. Leseman & A.Y. Mayo. (2010), The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency, *Applied Psycholinguistics* 31: 117-140.
- Unsworth, S. (2011), Utrecht bilingual language exposure calculator, manuscript, Utrecht University.
- Unsworth, S. (accepted pending revisions), Assessing the role of amount and timing of exposure in simultaneous bilingual development and ultimate attainment, *Bilingualism: Language and Cognition*.
- Unsworth, S., E. Argyri, L. Cornips, A. Hulk, A. Sorace & I. Tsimpli. (under review), On the role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch.
- Verhoeven, L. (1994), Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited, *Language Learning* 44: 381-415.
- Verhoeven, L. (2000), Components in early second language reading and spelling, *Scientific Studies of Reading* 4: 313-330.

The acquisition of verb placement in Dutch as a second language by educated learners

Myra Arends, *Leiden University*¹

1. Introduction

For almost all adults, learning a second language (L2) is a time-consuming process that requires a great deal of effort. This paper focuses on the acquisition of verb placement and verbal morphology in Dutch as a second language (DSL). In 1a-3a some examples are given of utterances produced by educated L2 learners of Dutch.

(1a) *Meneer Van Dijk *moet* *gaan* naar werk.
Mister Van Dijk must.SG go.INF to work
'Mister van Dijk has to go to work'

(2a) *Daarna hij *eet* met de meisje.
Afterwards he eat.SG with the girl
'Afterwards he eats (together) with the girl'

(3a) *De man *sta op* elke morgen om zeven uur
The man get up.STEM every morning at seven hour
'The man gets up every morning at seven o'clock'

The examples differ from the target structures in Dutch (1b-3b) and show typical 'mistakes' that are made by most (educated) adult learners of DSL.

(1b) Meneer van Dijk *moet* naar zijn werk *gaan*.
(2b) Daarna *eet* hij met het meisje.
(3b) De man *staat* elke morgen om zeven uur *op*.

In this paper longitudinally collected production data of university students learning Dutch will be discussed and compared to data of previous research on DSL. The learners in the present study all seem to have trouble with correct verb placement and morphology and are consistent in their mistakes, regardless of their mother tongue, suggesting that verbal syntax and morphology in DSL are acquired in a fixed order. A recent study on finiteness, that is, the form and placement of finite verbs, by Verhagen (2009) shows that poorly educated, beginning learners of DSL, with Moroccan Arabic or Turkish as their native language, go through several stages acquiring finiteness. Those stages are internally consistent and largely independent of the native language. The aim of this paper is to investigate whether the university students in the current study follow the same stages.

The paper is organized as follows: Section 2 presents the placement of finite and non-finite verbs in the target language (Dutch). In section 3 the relevant findings of the study by Verhagen are presented, followed by the research questions of the current study. Section 4 presents the methodology. The results are presented in section 5. Section 6 discusses the findings in reference to the questions examined and concludes with suggestions for further research.

¹ Myra Arends, Leiden University Centre for Linguistics, Witte Singel-complex, P.N. van Eyckhof 3, 2311 BV Leiden, m.arends@hum.leidenuniv.nl

2. Verb placement and subject-verb agreement in Dutch

2.1 Verb placement in declarative main clauses

Basic word order in Dutch is Subject Object Verb (SOV). This order is found in subordinate clauses - in which both finite and non-finite verbs appear in final position - and determines the typological classification of Dutch as an SOV-language (Koster, 1975).

Although Dutch is classified as an SOV-language, the word order in main clauses differs from the underlying SOV-order. In declarative main clauses Dutch verbs can occur in two structural positions (example 4): finite verbs appear in second position, i.e., after the first constituent (verb-second/V2), whereas non-finite verbs appear in final position (V-final).

- (4) De man *wil* het boek *kopen*.
the man want-3SG the book buy-INFINITIVE
'The man wants to buy the book.'

The second position in the sentence is filled with one of the following types of verbs: lexical verbs (5), auxiliaries (6), the verb *gaan* (7), modals verbs (8) or copulas (9). This position can only contain one verb, which has to agree with the subject in person and number.

- (5) De man *koopt* een boek.
the man buy-3SG a book
'The man buys a book.'
- (6) De man *heeft* een boek *gekocht*.
the man have-3SG a book buy-PAST PARTICIPLE
'The man has bought a book.'
- (7) De man *gaat* een boek *kopen*.
the man go-3SG a book buy-INFINITIVE.
'The man is going to buy a book.'
- (8) De man *wil* een boek *kopen*.
the man want-3SG a book buy-INFINITIVE
'The man wants to buy a book.'
- (9) De man *is* de schrijver van het boek.
the man be-3SG the author of the book
'The man is the author of the book.'

When a so-called 'particle verb' like *afrekenen* is finite and therefore appears in second position, the prefix (*af*) appears in final position, as shown in (10).

- (10) De man *reket* het boek *af*.
the man pay-3SG the book PARTICLE
'The man pays (for) the book.'

2.2 Subject - verb agreement

In Dutch clauses, the finite verb agrees with the subject in person and number. This agreement is marked with verbal suffixes. With a lexical verb and a subject in first person singular (1SG) the bare stem of the verb is used: *ik werk* ('I work'). Second and third person singular (2SG and 3SG) are marked with *-t*: *jij werkt*; *hij werkt* ('you work; he works'). All plural forms (first, second and third person) are marked with *-en*: *wij werken*; *jullie werken*; *zij werken* ('we work'; 'you work'; 'they work'). The suffix *-en* is also used to mark the infinitival form.

Agreement marking on modal verbs differs from the marking on lexical verbs. In informal speech, the (irregular) stem is used for all singular forms, whereas all plural forms and the infinitive end with *-en*. Finally, the copula *zijn* ('be') and the temporal auxiliary *hebben* ('have') have irregular singular forms, but the plural forms of *hebben* and *zijn* equal the infinitival form.

3. Theoretical background

3.1 Finiteness in Dutch as a second language: a study by Verhagen

Verhagen (2009) investigated the acquisition of finiteness (form and placement of finite verbs) by poorly educated, beginning learners of DSL, with Moroccan Arabic or Turkish as their native language. In three different studies (containing both production and comprehension tasks) several aspects of verb placement and verb morphology were examined.

In the first study the placement of light verbs such as copulas, modal verbs and auxiliaries was compared with the placement of lexical verbs. According to Verhagen, most researchers agree that light verbs are used as finite verbs at a stage at which most lexical verbs are still non-finite. That applies to form-oriented as well as function-oriented approaches (cf. Verhagen 2009). In order to corroborate findings from previous research on the acquisition of German, a language closely related to Dutch, Verhagen looked at the order in which light verbs appear in L2 Dutch and the role of auxiliaries in the acquisition of correct verb placement. Based on the results from Becker (2005), Dimroth (2008) and Jordens and Dimroth (2006) she hypothesized that learners start to place lexical verbs in a raised position (V2) only after auxiliary verbs (in this case the temporal auxiliary *hebben*) are acquired. Light verbs were expected to appear in target-like position earlier in the acquisition process. Data of 55 Moroccan and 46 Turkish learners of Dutch were collected in two film-retelling and two picture stories tasks.

Verhagen reports that the auxiliary *hebben* was only found in the data of learners who also produced all other types of light verbs and it restructures the learner system in a major way. In Verhagen's words: "With few exceptions, only those learners who had acquired *hebben* raised lexical verbs past negation and they also used finiteness (agreement) marking significantly more than learners who had not acquired *hebben*." (Verhagen 2009: 74)

The second study, in which the same production data were examined, deals with the relation between verb morphology and verb placement. The placement of finite and non-finite verbs with respect to the negator *niet* ('not') was analyzed to examine whether finite and non-finite forms occur at different positions and whether proficiency of the learner plays a role. After splitting the group into beginning and more advanced learners, the results of this study show that beginning learners of Dutch place finite forms in raised positions (preceding the negator) as well as non-raised positions (following the negator), whereas the more advanced learners produce verb-raising relatively often.

The third study deals with verb placement in sentences with adverbials and will not be discussed here. Summarizing, for the current study two of Verhagen's findings are relevant:

- Light verbs appear in target-like position earlier in the acquisition process than lexical verbs;
- Finite and non-finite lexical verb forms occur at different structural positions, after the acquisition of the temporal auxiliary *hebben*;

3.2 Research questions

Given the fact that Dutch main clauses contain two structural positions for verbs and that

finite verbs are raised to the second position in the sentence, it is interesting to investigate at which moment in the acquisition process learners in the current study start to use two verb positions. When a learner uses two different verb positions in a clause containing two or more verbs, we assume that this learner has some knowledge of Dutch word order rules.

Previous research indicates that light verbs are placed in target-like position earlier in the acquisition process than lexical verbs (cf. Verhagen 2009). Furthermore, Verhagen's data show that finite and non-finite lexical verbs occur at different positions only after the acquisition of the temporal auxiliary *hebben*. Only those learners who acquired *hebben*, raise lexical verbs past negation, thus resulting in target-like verb placement. Those learners also use agreement marking significantly more than learners who did not acquire *hebben*. Prior to the acquisition of *hebben*, learners mainly produce non-finite verbs in final position, e.g.: *Het meisje niet lopen* ('The girl not walk').

This raises the following questions:

1. When do participants in the current study start using two structural positions for verbs and do these positions match the verb positions in the target language?
2. Are light verbs raised (placed in second sentence position) before lexical verbs are?
3. Do finite and non-finite lexical verbs occur at different positions after the acquisition of the temporal auxiliary *hebben*?

4. The present study

The data that will be presented here, are part of a more extended PhD-research project on the acquisition of the verbal phrase in DSL. The research focuses on the acquisition of verb placement (in main clauses as well as subordinate clauses) and verb morphology and the relation between the two in the acquisition of Dutch by educated learners in a tutored setting. Participants are all university students and have various native languages (e.g., Slavic, Romance, Germanic and Chinese languages). Data from production and perception tasks were collected both longitudinally and cross-sectionally.

4.1 Participants

In this paper oral production data of 20 bachelor students (5 males, 15 females) of the Department of Dutch Studies at Leiden University, will be presented. All participants are first year students with little or no prior knowledge of Dutch. Fifty percent of the first semester of the bachelor program Dutch Studies consists of language acquisition classes (10 hours of instruction per week). The students reported different native languages, viz.: Chinese (7); English (2); Turkish (2); Korean (1); Japanese (1); Persian (1); Slovak (1); Spanish (1); Russian (1); Portuguese (1); English/Chinese (1); Dagbani/English (1). Since the twenty participants in the current experiment have eleven different mother tongues the influence of the L1 cannot reliably be determined and therefore will not be taken into account.

Since a certain command of English is a prerequisite for admission to Leiden University, most students have learned at least one other foreign language (i.e. English) prior to learning Dutch. For the latter, Dutch is in fact not the second language, but a third or later language. In the literature, however, the term 'second language acquisition' is often used for all languages learned after acquisition of the mother tongue.

4.2 Data collection: procedures

Data collection took place three times during the first semester of the first year: in week 4 (after 40 hours of instruction), week 8 (80 hours) and week 12 (120 hours). The participants were asked to (re)tell a picture story (eight pictures), using at least one sentence for each

picture and their oral production was recorded and saved digitally. The recordings were made in a language laboratory. All students were performing the task at the same moment, without a time limit.²

4.3 Data collection: Materials

Three different picture stories were used: ‘A day in the life of...’ (Devos, Loo and Versyck, 2009) in week 4; ‘Jan goes to a party’ (Guns, Bosmans and Van Leeuwen, 1996) in week 8 and ‘Mr. and Mrs. Koek go to a hotel’ (Bosmans et al. 1998) in week 12. The selected picture stories were attuned to the vocabulary that was presented in week 4, 8 and 12 respectively.

4.4 Data collection: Coding

The recordings were transcribed and all verbs were coded for verb type (i.e. copula, modal verb, lexical verb, etc.) and morphological markings on the verb. Since light verbs and lexical verbs are expected to behave differently, deciding to which category a verb belongs was an important step in the coding process. Three verbs that occur in the data (*zijn*, *gaan* and *hebben*) can be both a lexical verb and a light verb, depending on the meaning. In clauses containing these verbs, the context was used to determine the verb type. Examples are presented in (11) - (16).

- (11) Meneer van Dijk *is* op werk. (*zijn* = lexical verb, meaning: ‘to be located’)
‘Mister Van Dijk is at work.’
- (12) Hij *is* niet moe (*zijn* = copula)
‘He is not tired.’
- (13) Meneer van Dijk *ga* naar zijn werk. (*gaan* = lexical verb, meaning: ‘to go to’)
‘Mister Van Dijk goes to (his) work.’
- (14) Om 10 uur *ga* meneer Van Dijk *slapen*. (*gaan* = aspectual verb)
‘At 10 o’clock mister Van Dijk is going to sleep.’
- (15) Hij *heeft* een afspraak. (*hebben* = lexical verb, meaning: ‘to have/to possess’)
‘He has an appointment.’
- (16) Hij *heeft* een sleutel *gegeven*. (*hebben* = temporal auxiliary)
‘He has given a key.’

5. Analysis and Results

5.1 Two structural positions for verbs?

In most research, negated sentences are used to determine whether verbs are raised or not. Verbs that precede negation are considered to be raised, whereas verbs that follow negation have not been raised. Data collection in the present study took place during the regular classes and was not designed to elicit specific constructions, like negated sentences. Since the picture stories did not contain obvious contexts for the use of a negator (*niet*), learners hardly produced negated sentences. However, a first look at the data showed that learners did produce some sentences with two verbs, making it possible to examine whether these two verbs appear in different verb positions or not. In order to examine this in more detail, a subset of the data was further analyzed.

The subset consists of clauses which should contain at least one verb (or particle) in final sentence position (V-end) according to Dutch word order rules, viz.:

² Average speaking time: 6 minutes (week 4); 3.5 minutes (week 8); 3.25 minutes (week 12).

- main clauses containing a temporal auxiliary (cf. example 5);
- main clauses containing the aspectual verb *gaan* (cf. example 7);
- main clauses containing a modal verb (cf. example 4);
- main clauses containing a particle verb in second sentence position (cf. example 10);
- subordinate clauses

In subordinate clauses not only non-finite but also finite verbs occur in final verb position (V-end), which means that V-end is realized, although there is no verb in second sentence position (V2). Examples of subordinate clauses with one or two verbs are presented in (17) and (18)

- (17) (Ik zeg) dat de man een boek *koopt*
 (I say) that the man a book buy-3SG
 'I'm saying the man is buying a book'
- (18) (Ik zeg) dat de man een boek *gaat kopen*
 (I say) that the man a book go-3SG buy-INFINITIVE
 'I'm saying the man is going to buy a book'

Table 1 provides the absolute and relative frequencies of the realization of the final verb position (V-end) in week 4, 8 and 12. In this Table '+V-end' indicates that there is a verb form in final sentence position (= target-like), while 'no V-end' indicates that the final verb position is empty (= not target-like). Examples of both possibilities are given in (19) and (20).

- (19) Maar hij *moet* naar zijn werk *gaan*. (week 4, +V-end)
 but he must-SG to his work go- INFINITIVE
 'But he must go to work.'
- (20) *Meneer Van Dijk *moet gaan* naar werk. (week 4, no V-end)
 mister Van Dijk must-SG go-INFINITIVE to work.
 'Mister Van Dijk must go to work.'

Table 1: Absolute (and relative) frequency of the realization of the final verb position in week 4, 8 and 12.

	week 4	week 8	week 12
+ V-end	45 (73%)	42 (86%)	51 (81%)
no V-end	17 (27%)	7 (14 %)	12 (19%)
<i>total</i>	62 (100%)	49 (100%)	63 (100%)

It is clear from this Table that by the first time data were collected (week 4), the participants of the current study place verbs also in final sentence position, indicating that they already have acquired two structural verb positions and verb-raising, although not all sentences are target-like (100% + V-end). A more detailed analysis shows that the use of the auxiliary *hebben* always leads to correct realization of the final verb position, and that the use of a particle verb leads to 100% correct verb placement in week 8 and 12. In week 12 only the placement of verbs in subordinate clauses is not target-like. 38 subordinate clauses are produced in week 12. In 12 of those clauses (32%) the verb(s) appear in second sentence position instead of sentence final position, indicating that verb placement in subordinate clauses is acquired later in the acquisition process than verb placement in main clauses.

5.2 V2 or V3?

The data presented in Table 1 show that learners in the present study use two structural positions for verb placement from the time data collection began. This implies that learners at that time already have acquired some knowledge of verb placement in Dutch, more specifically of the fact that some verbs are raised, whereas other verbs occur in final sentence

position. However, this does not mean that all produced sentences are grammatically correct with respect to verb placement. As mentioned above, in Dutch main clauses, the finite verb appears in second sentence position (V2). This position can only contain one verb, which has to agree with the subject in person and number. Furthermore, only one constituent (often the subject) can precede the finite verb. When the initial sentence position is occupied by a different element, for instance an adverb, inversion of the subject occurs, as shown in (21) and (22).

(21) Hij *leest* de krant vaak.
He read-3SG the newspaper often
'He often reads the newspaper.'

(22) Vaak *leest* hij de krant.
Often read-3SG he the newspaper.
'He often reads the newspaper.'

The acquisition of inversion is a well-known problem in DSL acquisition (Jordens 2006). Instead of sentences like (21), L2 learners often (incorrectly) produce two constituents before the finite verb as in (23) en (24).

(23) *[Daarna] [meneer Van Dijk] *eet* met de meisje (week 4)
Thereafter mister Van Dijk eat-SG with the girl
'After that mister Van Dijk eats (together) with the girl.'

(24) *[Daarna] [hij] *heeft* een taxi *gestopt*. (week 8)
Thereafter he have-3SG a taxi stop-PAST PARTICIPLE
'After that he stopped a taxi.'

Thus, learners of DSL produce utterances in which the initial sentence position is occupied by the subject or by both an adverb (or adverbial phrase) and the subject. In the latter case, the result is a sentence in which the third position is occupied by the finite verb (V3). The first construction (Subj-V-X) is the correct word order in Dutch main clauses, the second one (X-Subj-V-X) is incorrect. Therefore, in sentences like (23) and (24) the realized verb positions do not match the verb position in the target language, although the verb is raised to a position in the beginning of the sentence.

Table 2: Absolute (and relative) frequency of placement of finite verbs in different sentence positions.

	week 4	week 8	week 12
lexical verbs			
V2	137 (73%)	130 (82%)	155 (87%)
V3	49 (26%)	27 (17%)	20 (11%)
V-end	2 (1%)	2 (1%)	3 (2%)
<i>total lexical verbs</i>	<i>188 (100%)</i>	<i>159 (100%)</i>	<i>178 (100%)</i>
light verbs			
V2	77 (90%)	50 (93%)	47 (94%)
V3	9 (10%)	4 (7%)	2 (4%)
V-end	-	-	1 (2%)
<i>total light verbs</i>	<i>86 (100%)</i>	<i>54 (100%)</i>	<i>50 (100%)</i>

Table 2 provides the absolute (and relative) frequency of the placement of finite verbs in second (V2), third (V3) and final (V-end) sentence position. All produced main clauses (with one, two or more verbs) were included, but only the first verb of a clause was included in the analysis. Six percent of the produced clauses (44 out of 759) were excluded because they do

not contain a finite verb.³ The excluded sentences contain an infinitive together with a 3SG subject (*Om half negen hij zitten met hij collega*, ‘at half past eight he sits down with his colleague’). Subordinate clauses were also excluded as well as main clauses that contain only a subject and a verb (Subj-V: *hij loopt*, ‘he walks’) or an adverb, subject and a verb (X-Subj-V: *dan hij loopt*, ‘then he walks’), because in those clauses it is impossible to determine whether the verb occupies the final sentence position (V-end) or V2/V3. Because the study by Verhagen shows that light verbs and lexical verbs behave differently with respect to verb placement, the type of verb is also taken into account.

Table 2 shows that finite verbs that appear in final sentence position (V-end), are lexical verbs, with only one exception (a modal verb in week 12). Together, these finite verbs in incorrect final sentence position make up for 1% (8 out of 715) of the total number of finite verbs in 3SG contexts produced by the learners.

Table 2 also shows that part of the finite verbs appears at third sentence position, meaning that the inversion rule is not applied, resulting in ungrammatical sentences like (23) and (24). Table 3 shows how often the inversion rule is applied when the clause is non-subject initial (clauses that should have inversion).

Table 3: Absolute (and relative) frequency of applied inversion in non-subject initial clauses.

	INVERSION (finite verb on V2)	NO INVERSION (finite verb on V3)	total verbs
lexical verbs	60 (39%)	96 (61%)	156 (100%)
light verbs	23 (61%)	15 (39%)	38 (100%)

Almost sixty percent of the produced (non-subject initial) clauses (111 from 194) is ungrammatical because there is no inversion. There is however, a significant difference between clauses containing only lexical verbs and clauses containing a light verb. The latter results in a higher percentage of grammatical sentences ($\chi^2(1) = 6.08$; $p = 0.014$).

5.3 The crucial role of the auxiliary *hebben*

In the findings of Verhagen, the acquisition of the auxiliary *hebben* plays an important role. Her data show that finite and non-finite (lexical) verbs occur at different positions only after the acquisition of the temporal auxiliary *hebben*. Since Verhagen did not collect her data longitudinally she was not able to analyze data of the same learners before and after they start to use *hebben*. Instead she divided the learners in a group that uses *hebben* (+AUX) and a group that does not (-AUX). Only those learners who acquired *hebben*, raise lexical verbs past negation, thus resulting in target-like verb placement. Those learners also use agreement marking significantly more than learners who did not acquire *hebben*.

In contrast with Verhagen’s study the data in the present study is collected longitudinally, offering the possibility to look at data of individual learners before and after they start using *hebben*. As discussed in 5.1, learners in the present study use two structural verb positions from the time data collection began (in week 4). Only 2 learners use *hebben* in week 4. The other 18 learners do not use *hebben*, but in week 4 they already do place most finite verbs in sentence initial position (V2/V3) and non-finite verbs in sentence final position (V-end).

When the learners in the present study were divided in a +AUX (n=8) and a -AUX (n=12) group, where +AUX means that a learner uses the auxiliary *hebben* at least two times

³ In the selection of the verbs in Tables 2 and 3, all verbs ending with *-t* were considered finite forms as well as forms ending with *-en* in a plural context. Agreement marking on modal verbs differs from the marking on lexical verbs. In informal speech, the (irregular) stem (*-o*) is used for all singular forms. Therefore the stem of a verb is analyzed as a finite form. Particle verbs that occur separated were also coded as finite verbs. All other verbs were considered non-finite forms (infinitives, past participles and the prefix of the particle verbs).

in weeks 4, 8 or 12, there are no significant differences between the two groups. The groups perform in a comparable way on both verb placement and agreement marking. Therefore there is no indication that the acquisition of *hebben* plays a role of any significance for the learners in the current study as far as verb placement and agreement concerns.

6. Discussion and conclusion

The purpose of this paper was to determine whether the acquisition of the placement and agreement of verbs in Dutch as a second language is a similar process for poorly educated learners (Verhagen's study) and learners with an academic background (present study). In order to do this, data from first year university students were compared to the findings of Verhagen (2009). Although the number of participants in the present study may be too small to draw strong conclusions, some interesting remarks can be made.

The first research question - when do participants in the current study start using two structural positions for verbs and do these positions match the verb positions in the target language? - was discussed in section 5.1. The data presented in Table 1 show that learners in the present study use two structural positions for verb placement from the time data collection began in week 4, after 40 hours of instruction. This implies that learners at that time already have acquired some knowledge of verb placement in Dutch; they seem to know that some verbs occur at the beginning of a sentence, whereas other verbs occur in final sentence position. However, learners initially produce a substantial number of ungrammatical sentences, due to the fact that they do not apply inversion, resulting in sentences in which the finite verb occupies the third position (V3) in the sentence. Therefore, there is no complete match between verb positions in the target language (V2 and V-end) and verb positions used by the learners in this study (V2, V3 and V-end).

The second research question - are light verbs raised (placed in second sentence position) before lexical verbs are? - was discussed in section 5.2. Almost all of the finite verb forms appear in raised position from the time data collection began (Table 2). Light verbs mainly occupy the second sentence position (V2), whereas a substantial part of the lexical verbs occupies the third sentence position (V3), resulting in ungrammatical sentences (Table 3). Since the difference between lexical and light verbs is a significant one, this supports the idea that learners correctly place light verbs in the second sentence position prior to the correct placement of lexical verbs. It is, however, not clear why the inversion rule is applied more often with light verbs.

The third research question - do finite and non-finite lexical verbs occur at different positions after the acquisition of the temporal auxiliary *hebben*? - must be answered negatively. As discussed in 5.3, no support is found for the important role the acquisition of *hebben* plays according to Verhagen (2009) and Jordens & Dimroth (2006). Prior to the acquisition of *hebben*, learners in the current study already place finite and non-finite verbs in different structural positions in the sentence. The type of construction initially produced by Verhagen's learners (*Het meisje niet lopen*) is seldom found in the data of the learners in the current study.

Apart from the observation that light verbs occur in target-like position before lexical verbs do, there are remarkable differences between the data of the two learner groups. This could raise the question to what extent the learners in the two studies are comparable. Verhagen's learners were recruited at schools where they followed a Dutch course (Verhagen, 2009: 13). Some of them had been in the language classes for over a year (Verhagen, 2009: 13-14). Furthermore, the level of proficiency of Verhagen's learners corresponds to the levels A1 en A2 as defined in the Common European Framework of Reference (Verhagen, 2009:

14). Participants in the present study followed a language programme in which students are supposed to have reached A2 level after a period of 13 weeks. Since data collection took place in week 4, week 8 en week 12 of this programme, the level of proficiency of the university students does not differ much from that of Verhagen's poorly educated learners, when data were collected, although the latter needed much more time to reach this proficiency level.

It is not unlikely that the language acquisition course at the university offers more explicit grammar instruction than the language classes that Verhagen's learners took. This grammar instruction probably plays a role in the rate of acquisition, although it is unclear whether instruction can change the order of acquisition (Ellis, 1985: 245).

Another difference between the two learner groups is that part of the poorly educated learners were monolingual prior to the acquisition of Dutch. So Dutch is really the second language they learn. In contrast, a certain command of English is a prerequisite for admission to Leiden University, so most students have learned at least one other foreign language (i.e. English) prior to learning Dutch. For them Dutch is in fact not the second language, but a third or later language. In their study on the role of a second language in third language acquisition Bardel and Falk (2007) found more influence of the L2 than of the L1 on the L3 acquisition process. In the case of the university students this could mean that they transfer their knowledge of English word order rules to the language they are learning (in this case Dutch). Assuming transfer from English could for instance explain why the inversion-rule is problematic for DSL learners, since inversion is not applied in English non-subject initial clauses and a clause with a finite verb on V3 is considered grammatically correct (*In the morning he reads the newspaper*).

Examining the influence of English as an L2 lies beyond the scope of this paper, but is worth looking into in future research. Furthermore, it seems necessary to design tasks for eliciting specific constructions, like negated sentences or sentences containing obligatory contexts for inversion. Finally, examining more learners makes it possible to take the learners native languages into account.

References

- Bardel, C. & Y. Falk (2007), The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax, *Second Language Research* 23: 459-484.
- Becker, A. (2005), The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness, in H. Hendriks (ed.), *The structure of learner varieties*: 263-314, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bosmans, H., P. Kleijn, M. Guns & C.J. van Leeuwen (1998): *Toetsen en teksten: Nederlands voor anderstaligen: vijfde reeks*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Devos, R., H.V. Loo & E. Versyck (2009), *Nederlands voor anderstaligen: van theorie naar praktijk: Docentenboek bij basiscursussen*, Leuven: Acco.
- Dimroth, C. (2008), Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German, *Language Learning* 58: 117-150.
- Ellis, R. (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press
- Guns, M., H. Bosmans & C.J. van Leeuwen (1996), *Toetsen en teksten: Nederlands voor anderstaligen: vierde reeks*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jordens, P. (2006), Inversion as an artifact: the acquisition of topicalization in child L1- and adult L2-Dutch, *EUROSLA Yearbook* 6: 101-120.
- Jordens, P. & C. Dimroth (2006), Finiteness in children and adults learning Dutch. In N. Gagarina and I. Gülzow (eds.), *The acquisition of verbs and their grammar: the effect of particular languages*: 173-198, Dordrecht: Springer.
- Koster, J. (1975), Dutch as an SOV language, *Linguistic Analysis*, 1: 111-136.
- Verhagen, J. (2009), *Finiteness in Dutch as a second language*, Doctoral Dissertation Utrecht: LOT.

Taalvaardigheid en vloeiendheid

Competence and fluency

Syntactic complexity in written English of incoming university students

Rebecca Present-Thomas¹, Bert Weltens, John H.A.L. de Jong
VU University Amsterdam

1. Introduction

Though widely adopted across a range of institutional and even governmental settings, many have expressed concerns that the CEF levels and descriptors are not suitable for direct application in particular contexts (Alderson 2007; Fulcher 2004; Hulstijn 2007). Empirically validated descriptors for writing production, particularly at the upper levels, are especially lacking in the 2001 CEF publication. In fact, current descriptors have largely been reconstructed from scales describing different skills entirely (Council of Europe 2001: 61), with the result that the descriptors do not seem to fit the skill they are supposedly referencing.

Despite its shortcomings, the CEF has gained traction across Europe and, indeed, around the world as the fashionable way to compare and contrast actual and target language proficiency across users, courses, examinations, institutions, etc. This paper reports on ongoing research concerned with constructing detailed and empirically sound descriptors of academic English writing. In other words, this project aims primarily at localizing the CEF with regard to academic writing, supplementing it with detailed descriptors of advanced written English proficiency. For the purposes of this project, academic writing is concerned with the texts and styles associated with academic settings, including typical university and post-graduate products such as essays, term papers, research reports and scientific articles.

Since the intention of this research program is to extend the CEF descriptors through the analysis of student writing samples, it was important to determine at an early stage how the participants fit into the framework with regards to the particular skill in question. The long-term research design allows for collection and analysis of data from students representing various stages in a university bachelor program that aims to produce C2-level English proficient graduates. This initial study only includes data from incoming 1st-year students and is concerned with describing the English writing proficiencies with which the students enter university.

Previous research has shown that students entering university in the Netherlands most often represent CEF level B2, though a significant number may also represent levels B1 and C1, as measured by CEF-benchmarked standardized tests and student self-assessment (Noijons and Kuijper 2006; Present-Thomas 2011). Additionally, previous research has suggested that the lexical range of this group of students is narrower than exhibited in published academic texts (Present-Thomas 2011). This paper builds on these findings with continued exploration into the following research questions:

- *What is the linguistic reality underlying the writing samples provided by incoming university students?*
- *How do incoming students utilize complex sentences in argued texts?*

The specific element of proficiency addressed in this paper concerns syntactic complexity, which is given surprisingly little attention in the current CEF descriptors. Highly proficient writers are expected to display mastery of a number of complex syntactic strategies, such as

¹ Rebecca Present-Thomas, VU University Amsterdam Faculty of Arts, Department of Language and Communication, r.l.present-thomas@vu.nl

subordination and coordination. Additionally, it is assumed that the increase in syntactic and rhetorical strategies a learner has available would lead to greater variety in the syntactic constructions produced. Accordingly, it can be expected that measures of syntactic complexity would increase along with proficiency, both in mean and in variance.

Ortega (2003) conducted a research synthesis of 21 cross-sectional studies of syntactic complexity in L2 writing proficiency. The studies were classified and compared according to instructional setting (ESL vs. FL) and the proficiency criterion employed (program level vs. holistic rating). She found that learners in ESL settings tend to employ a higher degree of syntactic complexity in their writing than those in FL settings, most likely due to differences in entry level and pace of acquisition in the two distinct settings, such as target language access and use outside of the classroom. Additionally, studies that had employed a holistic rating of ability, rather than grouping learners by program level, resulted in measurements with less variance (i.e. a smaller standard deviation and narrower range of exhibited syntactic complexity measurements). This finding is presumably because a range of proficiencies is likely to be represented by a single program; the within-group variance would therefore be higher for studies in which learners are classified by program. Finally, Ortega (2003) proposed the following “critical magnitudes” for between group syntactic complexity comparisons:

- a) Mean words per sentence (MLS): 4.5 or more words difference
- b) Mean length of T-unit (MLT): 2 or more words difference
- c) Mean length of clause (MLC): more than 1 word per clause difference
- d) T-unit complexity ratio (C/T): +/- 0.20 or more clauses per T-unit difference

The current study contributes to the field of L2 syntactic complexity research by adding a cross-sectional comparison between holistically defined CEF levels represented by students of a single program level (university entrance) in an FL setting. Although cross-sectional research is well represented in Ortega (2003), FL settings and holistically defined proficiency groups have thus far received less attention than their counterparts.

2. Methodology

2.1 Participants

Over 2 years, incoming bachelor students of English Linguistics at VU University Amsterdam were required to take an academic writing test shortly into their first year of study. Native speakers of English were removed from the dataset and the remaining participants represented the following native languages: Dutch (n=114; monolingual or bilingual with another non-English language counted here), Arabic (2), Berber (1), Lebanese (1), Papiamentu (1), Persian (1), Portuguese (1), Slovak (1), and Turkish (1). The complete dataset included a total of 430 text samples collected from 123 students.

2.2 Test content and delivery

The academic writing test consisted of standardized items taken from an international test of academic English, the Pearson Test of English Academic (PTE). Two of the items required students to provide short summaries, one based on a 200-word written text (response length: 1 sentence) and one based on a 90-second excerpt of an audio-recorded lecture (response length: 50-70 words). Additionally, each student was presented with one or two essay prompts that elicited argumentative-style responses between 200 and 300 words in length.

The test was followed by a short demographics and self-assessment survey (DSA). In response to this survey, students provided self-assessment measures based on the CEF

Common reference level descriptors for overall English language proficiency and for English writing proficiency (Council of Europe 2001: 24, 26-27). Students who believed themselves to be at levels other than B1, B2, and C1 were removed from the analysis due to low numbers.

The test was administered in proctored sessions at the university using the online Qualtrics Survey Software (Qualtrics Labs Inc., Provo, UT) for test delivery. This platform was selected for its relative ease of customization, which enabled replication of PTE testing conditions with limited resources.

2.3 Syntactic Complexity

Next, responses were analyzed for syntactic complexity using the L2 Syntactic Complexity Analyzer (L2SCA; Lu 2010). This program automatically analyzes text files, first calculating the frequencies of 9 distinct units of linguistic analysis: words, sentences, verb phrases, clauses, t-units, dependent clauses, complex t-units, coordinate phrases, and complex nominals. Based on these linguistic units, 14 measures are produced, all of which have been suggested by previous research as relevant in L2 writing proficiency. As Lu (2010) points out, each of the measures focuses on one of the following 5 categories: length of production unit, sentence complexity, subordination, coordination, and particular structures. An overview of the 14 syntactic complexity measures provided by the L2SCA is provided in Table 1.

Table 1. Overview of syntactic complexity measures provided by L2SCA (Lu, 2010).

Categories	Measure	Code	Definition
Length of production unit	Mean length of clause	MLC	# words / # clauses
	Mean length of sentence	MLS	# words / # sentences
	Mean length of T-unit	MLT	# words / # T-units
Sentence complexity	Sentence complexity ratio	C/S	# clauses / # sentences
Subordination	T-unit complexity ratio	C/T	# clauses / # T-units
	Dependent clause ratio	DC/C	# dependent clauses / # clauses
	Dependent clauses per T-unit	DC/T	# dependent clauses / # T-units
	Complex T-unit ratio	CT/T	# complex T-units / # T-units
Coordination	Coordinate phrases per clause	CP/C	# coordinate phrases / # clauses
	Coordinate phrases per T-unit	CP/T	# coordinate phrases / # T-units
	Sentence coordination ratio	T/S	# T-units / # sentences
Particular structures	Complex nominals per clause	CN/C	# complex nominals / # clauses
	Complex nominals per T-unit	CN/T	# complex nominals / # T-units
	Verb phrases per T-unit	VP/T	# verb phrases / # T-units

The four measures that were included in the analysis favor T-units over the ambiguity of sentences as the basic syntactic unit. Therefore, mean length of T-unit (MLT) was selected over MLS as the general measure of syntactic complexity. Though an increase in MLT or MLS is widely used in language acquisition research as indicative of increasing complexity, this measure alone does not provide enough information to determine which strategies (e.g. coordination, subordination, nominalization, or phrasal modification) contribute to any differences.

In line with Norris and Ortega (2009), who make a case for measuring syntactic complexity multidimensionally while cautioning against measurement redundancy, three additional measures were included in the analysis. First, in order to measure the coordination sub-construct of syntactic complexity, coordinate phrases per T-unit (CP/T) was selected. Next, the T-unit complexity ratio (C/T) was chosen to represent syntactic complexity achieved by means of subordination. Finally, mean length of clause (MLC) was included in order to shed light on the sub-construct associated with nominalizations and/or phrasal pre- and post-modifications.

Descriptive statistics for the entire set of responses (n=430) were calculated in order to gain insight into the central tendency and dispersion among the entire set of written responses

produced by the incoming students to the various test tasks. Responses were then grouped by CEF level (based on self-assessment data) and task type in order to highlight differences between CEF levels and task types.

3. Results

3.1 Student Proficiency Levels

Following the CEF tradition of self-assessment using “can-do” statements, students were asked to select which one of the six writing descriptors from the self-assessment grid best described their abilities in English (Council of Europe 2001, p. 24).

Table 2. Proficiency-based (self-assessment) division of students and texts.

CEF level	# students	# texts
B1	30	103
B2	63	222
C1	30	105

Half of the students (51%) estimated themselves to be at CEF level B2, while the majority of the remaining students were split equally (24%) between levels B1 and C1 (Present-Thomas, 2011). Self-assessment data was used to divide students’ texts into proficiency-based groups for syntactic complexity analysis, as shown in Table 2. The CEF A-levels are too low to be of interest in academic writing and level C2 was excluded from analysis because it was underrepresented in the dataset.

3.2 Syntactic Complexity

3.2.1 Syntactic Complexity Across All Incoming Students

All 430 writing samples provided by the students during the academic writing test were run through the L2SCA program. Descriptive statistics for each of the four syntactic complexity measures calculated by the program are provided in Table 3.

Table 3. Descriptive statistics for syntactic complexity measures (n=430).

Description	Measure	Mean	SD
Overall syntactic complexity	MLT	18.92	9.89
Coordination	CP/T	0.45	0.49
Subordination	C/T	1.94	0.84
Sub-clausal complexity	MLC	10.00	4.40

While the means may provide insight into the central tendencies of incoming students’ proficiencies with regards to syntactic complexity, the relatively large standard deviations indicate that the responses were widely dispersed in terms of the syntactic complexity measures. The most likely factors contributing to this dispersion are differences in proficiency, differences in task type, individual differences, or a combination of these factors.

3.2.2 Syntactic Complexity Across CEF Levels

Setting aside for a moment the issue of task type, which is addressed in 3.2.3, responses were grouped according to the students' self-assessed CEF level for written production. Table 4 shows the means and standard deviations for each proficiency-based group of responses. With the exception of coordination, none of the measures were found to differ significantly between incoming students who assessed themselves to be at different levels of the CEF.

Though the difference was not found to be significant, the means of the general measure of syntactic complexity (MLT) were found to increase by more than half a word per T-unit for each CEF level, indicating that there is a positive relationship between CEF self-assessment and the syntactic complexity exhibited in the student texts.

Table 4. Comparison of means, texts grouped by CEF level (n=430).

Measure	B1 (n=103)		B2 (n=222)		C1 (n=105)		ANOVA		Kruskal-Wallis	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	F	Sig	Chi-square	Sig
MLT	18.15	9.68	18.97	9.94	19.55	10.03	.53	.59	1.91	.38
C/T	1.96	0.87	1.94	0.87	1.90	0.74	.14	.87	.38	.83
CP/T	0.34	0.32	0.51	0.52	0.45	0.53	4.25	.02	7.52	.02
MLC	9.30	3.47	10.03	4.42	10.64	5.08	2.41	.09	4.81	.09

Subordination (C/T) seems to have a slight negative relationship with the CEF self-assessments. In other words, there does not seem to be much of a difference between the use of subordination by students at CEF levels B1 through C1, and the minor differences detected in the means suggests that the more proficient students rely slightly less on subordination strategies.

Coordination (CP/T), on the other hand, appears to have increased between levels B1 and B2 but then decreased slightly between levels B2 and C1, a pattern which implies that increased coordination may account for some of the increase in syntactic complexity between levels B1 and B2 but that learners moving from level B2 to C1 actually begin to decrease their use of coordinating strategies. Post-hoc analyses confirmed that the difference in coordination was significant ($\alpha=.02$) between levels B1 and B2.

Finally, the mean clause length (MLC), the measure which was selected to represent sub-clausal complexity (i.e. nominalizations and/or pre- and post-modifications of phrases), also increased more than half a word per clause for each CEF level, which suggests that a large part of the increase in syntactic complexity from CEF level B1 to B2 and again from B2 to C1 can be attributed to this sub-construct.

3.2.3 Syntactic Complexity Across Task Types

It is possible that any significant differences between CEF levels concerning syntactic complexity may be masked by differences in task. For example, one of the three response types included in the writing test was a 1-sentence summary of a 200-word written passage. It is not difficult to imagine that students instructed to limit their response to a single sentence would be more inclined to pack as much information as possible into this sentence than they might be for the average sentence included in their longer (50-70 words without restriction on the number of sentences) summary response or the essay response.

Table 5 shows the descriptive statistics for the same set of responses when grouped by task type, instead of CEF level. The difference between this task-based analysis and the previous CEF-based analysis is clear: each of the four measures shows significant differences in syntactic complexity between tasks. More specifically, the reading summary task that requires a single-sentence response, elicits text that is significantly more complex ($\alpha=.01$) than both of the other tasks. Additionally, the 200-300 word essay responses also seem to be significantly ($\alpha=.01$) more complex than the 50-70 word listening summary responses.

Table 5. Comparison of means for syntactic complexity measures, grouped by task (n=430). RS = reading summary, LS = listening summary, ES = essay.

Measure	RS (n=123)		LS (n=123)		ES (n=184)		ANOVA		Kruskal-Wallis	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	F	Sig	Chi-square	Sig
MLT	29.19	11.43	11.58	5.20	16.95	3.62	200.31	.00	248.23	.00
C/T	2.35	1.20	1.60	0.72	1.88	0.38	28.80	.00	68.55	.00
CP/T	0.73	0.77	0.27	0.24	0.39	0.21	34.98	.00	26.39	.00
MLC	14.01	6.14	7.33	1.47	9.11	1.58	120.77	.00	185.49	.00

Post-hoc analyses indicate that the differences in overall complexity (MLT) are only significant ($\alpha=.05$) between the listening summary and essay tasks. Differences in sub-clausal complexity (MLC) were found to be significant between the reading summary task and both of the other tasks, but not between the listening summary and essay tasks. However, differences in coordination and subordination were found to be significant ($\alpha=.05$) between all task pairs.

These results show the important role that task plays in the syntactic complexity of a writing sample, regardless of student proficiency. It can therefore be argued that task differences, if not properly accounted for, may lead to validity issues in any cross-sectional proficiency-based syntactic complexity analysis.

3.2.4 Syntactic Complexity Across CEF Levels Revisited

In order to provide a more accurate analysis of proficiency-based differences in syntactic complexity, responses were grouped by task type and ANOVAs were performed for each set of responses. The results of these analyses are reported in Table 6.

Table 6. Mean trends for task-separated texts with CEF self-assessment as the factor.

RS = reading summary, LS = listening summary, ES = essay.

		1-sentence RS (n=123)			50-70 word LS (n=123)			200-300 word ES (n=184)		
Task	CEF	B1	B2	C1	B1	B2	C1	B1	B2	C1
		(n=30)	(n=63)	(n=30)	(n=30)	(n=63)	(n=30)	(n=43)	(n=96)	(n=45)
Measure	MLT	28.62	29.07	30.01	10.32	11.69	12.62	16.31	17.12	17.19
	C/T	2.46	2.36	2.22	1.44	1.63	1.69	1.97	1.87	1.83
	CP/T	0.47	0.86	0.73	0.25	0.27	0.28	0.32	0.44	0.37
	MLC	12.74	13.91	15.51	7.22	7.31	7.47	8.37	9.26	9.50

General complexity (MLT) and sub-clausal complexity (MLC) showed slight monotonic increases from CEF levels B1 to B2 to C1 for all three tasks, which suggests that students who believe themselves to be more proficient produce more complex sentences and clauses. The trends for subordination and coordination were less clear and seem to differ based on the writing task. For the listening summary task, subordination (C/T) exhibited a monotonic increase while coordination (CP/T) remained more or less flat. However, for both reading summary and essay texts, subordination actually decreased from B1 to B2 to C1 while coordination increased from B1 to B2 and then decreased from B2 to C1.

In other words, more proficient students generally used more complex clauses across all three tasks. They also relied less frequently on subordination strategies for the reading summary and essay tasks but they used more subordination strategies in the listening summary task. Coordination strategies, on the other hand, didn't seem to change with proficiency during the listening summary task. It increased, however, with proficiency up to level B2 and then decreased for even more proficient students at level C1. With the exception sub-clausal complexity and coordination in the essay task, however, none of these trends were found to be significant.

4. Discussion

Section 3.2.1 provides descriptive statistics for the four syntactic complexity measures across the set of 430 written responses to academic writing test tasks provided by incoming students at a Dutch university. Section 3.2.3 shows that the three task types seem to elicit texts that exhibit significantly different syntactic behavior. Across all four measures, the reading summary task exhibited the most syntactically complex text, which is not surprising given the explicit instruction that students limit their summaries to a single sentence. The listening summary task proved to elicit the least complexity across all four measures, with the essay task falling in the middle.

Though both summary tasks essentially ask the student to paraphrase the provided input, it is possible that the listening summary task elicits text that is so much less complex syntactically simply because the task instructions do not force the students to keep their summaries within the boundary of a single sentence. Instead, they are allowed to write 50-70 words in as many sentences as they deem appropriate. The nature of the relative complexity elicited by the listening summary and essay tasks is less clear, but it may be the case that the limited content and generous response length of the summary task requires less syntactic complexity than the short essay task, which draws on the creativity and often complex relationships between the students' own opinions and experiences.

Sections 3.2.2 and 3.2.4 show that there are also differences in the syntactic complexity of texts produced by incoming university students who believe themselves to be at different proficiency levels according to the Common European Framework. In section 3.2.2, when task type is not taken into account, we see that syntactic complexity in general and sub-clausal complexity in particular increase with proficiency from levels B1 to B2 to C1, positive trends which are confirmed in section 3.2.4.

Subordination shows only the slightest decrease between levels B1 to B2 to C1 in section 3.2.2, which would seem to suggest that it does not play much of a role in the increased syntactic complexity of texts written by more proficient students and that these students actually use fewer subordination strategies than lower proficiency students. However, it is made more clear in section 3.2.4 that this trend seems to depend also on the task; higher proficiency students seem to rely less on subordination in reading summary and essay texts, but they actually use more subordination in listening summary texts.

Use of coordination strategies is shown to increase significantly between levels B1 and B2 in section 3.2.2 and then decrease between levels B2 and C1. This is confirmed in section 3.2.4 by the results of the reading summary and the essay texts and seems to indicate that coordination plays a bigger role in lower proficiency texts and becomes less important at the higher proficiency levels. As with the subordination measure, the listening summary task shows a different trend for coordination: there was practically no difference in coordination between the three CEF levels for this task.

In more practical terms, these results seem to indicate that as students become more proficient in written English, they produce more complex sentences and, more specifically, longer clauses. Additionally, differences in syntactic coordination exist between CEF levels B1 and B2, with B2 writers coordinating more phrases per T-unit than B1 writers. When the results of this study are viewed in light of Ortega's (2003) critical magnitudes, it should be noted that the only comparison to display differences of the magnitude identified in Ortega (2003) was between task types (see section 3.2.3). This feature, independent of instructional setting, proficiency or proficiency criterion, was not addressed in the research synthesis other than to indicate that tasks varied considerably from one study to the next (Ortega 2003: 499).

However, the clear differences in syntactic complexity found in this study between task type shows that this is a variable worthy of further exploration.

Finally, it must be noted that this study is not without limitations. For example, the CEF level assignment is based on self-assessment data provided by students who were untrained in the use of the CEF scales. There is, therefore, no guarantee that each of the students involved in the study used the same standard to choose their CEF level. Furthermore, even if there was a way to ensure that they had effectively all used the same standard the problem remains that the difference between a low B2 and a high B2 is greater than between a high B1 and a low B2.

Additionally, the dataset for this study is small in size. Therefore, continued research with a larger corpus containing text samples from students at different stages in a bachelor program, as well as native and known C2-level texts, is in progress. The long-term data collection plan for this project allows for not only cross-sectional comparison across CEF levels and different stages in an English-language bachelor program, but also longitudinal comparisons as these incoming students progress through the program.

References

- Alderson, J.C. (2007), The CEFR and the Need for More Research, *Modern Language Journal* 91(4): 659-663.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe, Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Fulcher, G. (2004), Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization, *Language Assessment Quarterly* 1(4): 253-266.
- Hulstijn, J.H. (2007), The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency, *Modern Language Journal* 91(4): 663-667.
- Lu, X. (2010), Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing, *International Journal of Corpus Linguistics* 15(4): 474-496.
- Noijons J. & H. Kuijper (2006), Mapping the Dutch foreign language state examinations onto the common European framework of reference, Arnhem: Cito.
- Norris, J.M. & L. Ortega (2009), Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: the case of complexity, *Applied Linguistics* 30(4): 555-578.
- Ortega, L. (2003), Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-level L2 Writing, *Applied Linguistics* 24(4): 492-518.
- Pearson Education Ltd. (2011), Pearson Test of English Academic: Automated Scoring. Retrieved September 28, 2011, from <http://www.pearsonpte.com/research/Pages/AutomatedScoring.aspx>.
- Present-Thomas, R. (2011), Identification of linguistic features underlying the CEF levels for academic writing. *Paper presented at the Symposium on Writing Assessment in Higher Education (WAsHE) at VU University Amsterdam, Netherlands.*
- Qualtrics Labs Inc. (2011), Qualtrics Survey Software, Provo, UT, version 27244.

Does time pressure help or hinder oral fluency?

Nel de Jong, *VU University Amsterdam*¹

Oral fluency is a goal in many second language courses. Although Rossiter et al. (2010) have given suggestions for fluency-enhancing instructional techniques, very little research is available that has tested their effectiveness. One type of practice that has been studied is the commonly used 4/3/2 task. In this task, learners speak about a topic for four minutes and repeat their speech in three and two minutes, respectively. During the first delivery, the speakers generate content and activate words and grammatical structures. This allows them to speak more fluently during the second and third deliveries. This effect was first shown by Nation (1989). Although it is important to show that fluency can increase across retellings, de Jong & Perfetti (2011) showed that the 4/3/2 task can also have longer-term effects that transfer to speeches about new topics. More specifically, they argued that repetition enables learners to repeatedly use certain words and structures, which leads to more efficient processing (proceduralization). This study shows that repetition in the 4/3/2 task has a positive effect on fluency development, but it is still an open question whether increasing time pressure is beneficial as well. Such time pressure can be expected to compel learners to avoid pauses and speak faster, thus increasing fluency. Whether this is the case, is investigated in the present study.

To study the effect of fluency practice, it first needs to be clarified what processes are involved in oral speech production, and what points in the speech production process can result in dysfluencies. According to Levelt (1989; 1999) speech is produced in several stages. The production of an utterance starts with conceptual preparation in which relevant information is retrieved and transformed into propositions. In the next stage, word information is retrieved (lemma retrieval) and syntactic structures are built (syntactic encoding). In the last stages, the word forms (their sounds) are retrieved and transformed into a speech plan that is then articulated into audible speech. Speakers can monitor their speech—before or after it is articulated—and decide to reformulate. Although each stage needs information from the previous stage, and thus requires serial processing, several stages can work on different parts of the message simultaneously. In this respect the model involves parallel processing. Dysfluencies can be caused by any of the stages. For example, when speakers need to search for the right words or (morpho-)syntactic structures, they may pause (*I ... saw him*), produce a form and then correct it (*I seed ... saw him*), or lengthen sounds in order to buy time to find the right form (*I sssaw him*). In other words, dysfluent processing can result in pausing, reformulation, and slow articulation (cf. breakdown fluency, repair fluency, and speed fluency; Skehan 2003).

All stages after conceptual preparation proceed mostly automatically for native speakers, but are more effortful for second language learners (Kormos 2006). Because attention is limited, not all stages of speech production can receive full attention simultaneously. Consequently, when one of the stages needs more attention—for instance, because the task requires advanced vocabulary or complex structures—processing slows down, giving rise to dysfluencies. Or when a speaker chooses to prioritize fluency, less time and attention can be allocated to using complex structures accurately or producing advanced vocabulary fluently. This is why Skehan (2009) argues that there is often a trade-off between

¹ Nel de Jong, VU University Amsterdam, Department of Language and Communication, nel.de.jong@vu.nl. This work was supported in part by the Pittsburgh Science of Learning Center, which is funded by the National Science Foundation award number SBE-0836012.

fluency on the one hand and accuracy and complexity on the other. The current study will therefore also see if such a trade-off occurs in the 4/3/2 task.

A speaker's choice to prioritize fluency over accuracy and complexity is affected by time pressure. Time pressure is particularly expected to affect the processes of lemma retrieval and syntactic encoding because under time pressure these processes need to rely on fast, automatic processing. Conversely, in the absence of time pressure speakers have more time for online planning, and are able to devote more attention to lemma retrieval and syntactic encoding (Skehan 2009) and to microplanning (Ellis & Yuan 2005). Three studies have examined the effect of time pressure on oral task performance. Ellis and Yuan (2005) showed that under time pressure (their "pressured planning" condition), speakers spoke as fluently but with less syntactic complexity and syntactic variety than without time pressure (their "careful planning" condition). Similar findings based on the same data had already been presented by Yuan and Ellis (2003). Finally, Ahmadian and Tavakoli (2011) found that under time pressure (their "pressured online planning" condition) fluency was higher but syntactic complexity lower than without time pressure (their "careful online planning" condition). Overall, in these three studies time pressure did not negatively affect fluency but it did negatively impact syntactic complexity. Speakers used the available time to construct more complex sentence structures (more sentences containing subordinate clauses, and more varied grammatical verb forms). This did not slow down speech (e.g., fewer syllables per minute). It is important to note, however, that the instructions in the three studies discussed encouraged speakers in the non-time pressure conditions to make corrections, thus favoring complexity and de-emphasizing fluency.

Ahmadian and Tavakoli (2011) not only examined the effect of time pressure, but also of task repetition, which is another characteristic of the 4/3/2 task. When a task was performed for the second time—one week after the first performance—fluency and complexity were higher than when the task was performed only once. This confirmed Bygate's (2001) findings, where tasks were repeated ten weeks apart. Interestingly, the effects of task repetition and time pressure in Ahmadian and Tavakoli's study seemed to be independent and additive: complexity was higher under the combined condition of task repetition and absent time pressure than under each of these conditions separately. In addition, task repetition more than compensated for the negative effects of time pressure on complexity. These findings suggest that in the 4/3/2 task, time pressure may reduce the effect of repetition, while repetition without time pressure may be the most beneficial condition for fluency and complexity.

The reviewed studies show that time pressure and task repetition—both characteristics of the 4/3/2 task—have an effect on task performance, but there are a number of crucial differences between these studies and the 4/3/2 task. In the reviewed studies, repeated task were one to ten weeks apart, whereas in the 4/3/2 task, repetition is immediate. Immediate repetition makes it more likely that benefits of conceptualization and formulation persist into the repeated deliveries.² Time pressure is also different in the 4/3/2 task as compared to the planning studies reviewed above. Time pressure—and the opportunity for online planning—is not constant in the three deliveries of the 4/3/2 procedure. In the first delivery, speakers generate the amount of information they feel is sufficient to narrate the story. In the second delivery, they can include the same information and leave out any information they find redundant because they need to compress their narrative by 25% (cf. Nation 1989). The third delivery, where only 50% of the original time is available, is where the speakers are expected to experience most time pressure, having generated an amount of content that may be more than they can express comfortably in the available amount of time. The effects of repetition

² Lynch and Maclean (2000, 2001) examined oral performance in a task that involved immediate repetition (a poster carousel), but presented little information about fluency.

and time pressure may therefore be stronger in the 4/3/2 task than in the studies described above.

The present research project is inspired by an interest in the long-term effects of the 4/3/2 task on fluency in language learners at intermediate proficiency level. Before studying those effects, however, it is important to examine performance during the 4/3/2 task itself. Therefore, our first research question is whether fluency increases when the available time to retell a story decreases across deliveries. It is expected that, under time pressure, most speakers would prioritize fluency over accuracy and complexity, so they can express all the content they need to. This leads to greater fluency but lower complexity, because less time is available for microplanning and formulating. Because it is the speaker's choice to prioritize fluency or complexity, we expect a trade-off between fluency and complexity: more fluent speeches will be less structurally complex. On the other hand, when speakers retell a story several times without time pressure, they are less pressured to prioritize either fluency or complexity. The second research question, therefore, is whether there is indeed a trade-off between fluency and structural complexity only when the available time decreases. Accuracy is not addressed in the current study.

1. Method

1.1 Participants

Participants were 40 adult ($M = 27.5$ years) learners of English as a second language in high-intermediate speaking class in the intensive English program at a university in the United States. This institution typically places students at this level who have a score of 60-79 on the Michigan Test of English Language Proficiency (MTELP, Corrigan, et al. 1979). They came from mixed first language backgrounds: Arabic (16), Chinese (4), Japanese (3), Korean (5), and Spanish (4), and single speakers of French, Italian, Czech, Russian, Thai, and Turkish. Two participants chose not to disclose any personal information. The number of years of studying English varies widely, ranging from less than one year to over five years, but was similar across conditions. Although the students in this institute are in an immersion setting—in that the target language is the dominant language and all classes are taught in the target language—a large part of the students' language learning takes place in the classroom.

1.2 Materials

The speaking prompt was a six-panel picture story from a wordless picture story book (Heaton 1966). The story is about a boy on a bicycle who is pushed off the road by an angry driver. In the end, the driver's car breaks down and the boy passes him on his bike. The story has a tight sequence, meaning that rearrangement of the individual frames of the prompt would disrupt the narrative. Also, the storyline could be considered moderately complex, in that the narrative had some background information (cf. Tavakoli & Foster 2008). A pilot study reported by de Jong and Vercellotti (2011) showed that the pictures and the storyline were clear, and the story was reasonably interesting and enjoyable. These findings were confirmed by data from the current study.

1.3 Procedures

The participants were randomly assigned to one of two conditions: Decreasing Time and Constant Time. In the Decreasing Time condition, speakers narrated the story three times in 180, 135, and 90 seconds, respectively. Thus, there was less time available for each consecutive retelling. This task is essentially the 4/3/2 task as described by Nation (1989) and de Jong and Perfetti (2011), but the available time per retelling was reduced by 25% to make it more likely that the speakers would indeed experience time pressure. In a pilot study

reported by de Jong and Vercellotti (2011), it was shown that the prompt used in this study was able to elicit a mean of 218 seconds of speech ($SD = 29$, $n = 25$) when 240 seconds of speaking time were provided. In addition, in the 2003 and 2005 studies by Ellis and Yuan, and based on a similar six-panel story, the online planners used 4.1 minutes on average, while the non-planners used 3.1 minutes. In the present study, the first delivery was three minutes, which seemed to be sufficient time to tell the story comfortably, but would most likely result in time pressure in the final retelling of 1.5 minutes. In the second condition, Constant Time, speakers also narrated the story three times, but for 135 seconds each time. This may have resulted in some time pressure, but it remained constant across retellings. Overall speaking time was six minutes and 45 seconds in both conditions.

A computer program was specifically developed for this study using Runtime Revolution (Shafer 2006). It displayed the prompts and recorded the participants' speech. Three minutes of planning time were given during which the speakers saw the pictures along with four specific questions about the story to focus on (see below). The participants could zoom in and out on individual pictures by clicking on them. During the recording, the pictures were visible but the zooming feature was disabled and the questions were not shown.

Questions provided during planning time:

- In picture 1, what is the driver of the car doing? Why is he honking the horn?
- Why can't the car pass the boy on the bicycle?
- In picture 2, how is the boy responding?
- Think about how each person feels during the story.

After each retelling, speakers were asked several questions to reflect on their performance and to assess whether they had experienced time pressure. One week before data collection, there was an introductory session in which the participants practiced with a different but comparable prompt to familiarize them with the procedures. The speakers were assigned to the reverse condition of the main session. Any practice effects were deemed minor compared to the immediate effects of the time available for narrating during the task itself.

1.4 Analysis

The goal of this study was to examine the effects of time pressure. Therefore, data of four speakers from the Decreasing Time condition were removed because it was unlikely that they experienced time pressure. Two of these participants produced less than 135 seconds of speech on the first delivery, which is less than the amount of time available for the next delivery. Two other participants produced—on both the first and the second delivery—about as many seconds of speech as was available for the next delivery (e.g., producing 139 seconds on the first delivery while 135 seconds were available for the second delivery). Four speakers in the Constant Time condition were removed: three of them produced 97 seconds or less on one of the deliveries, and one more spoke for less than 35% of the available time (phonation/time ratio) on two deliveries.

Three measures of fluency and two measures of structural complexity were calculated (cf. De Jong & Perfetti 2011; Norris & Ortega 2009; Skehan 2003; Tavakoli & Foster 2008; see Table 1). The measures of fluency reflected three different types of fluency: breakdown of fluency (phonation/time ratio), repair fluency (number of reformulated words per 100 words), and speed fluency (articulation rate). The two measures of complexity reflected phrasal complexity (words per clause) and complexity by subordination (clauses per AS unit³).

³ An AS unit is the 'analysis of speech' unit proposed by Foster, Tonkyn, and Wigglesworth (2000) that is specifically designed to be used with spoken language. It is "a single speaker's utterance consisting of an independent clause, or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either" (p. 365).

Table 1 Measures of fluency and structural complexity used in the current study

Measures	Calculation
<i>Fluency measures</i>	
Phonation/time ratio	Time spent speaking (excluding filled pauses) divided by the total time from first to last word. This measure captures both the number and the length of pauses. Pauses are silent or filled (uh, mmm) pauses of 200 ms or more.
Number of reformulated words per 100 words	Number of words that were repeated or reformulated divided by 1/100 of the total words produced (to correct for differences in the number of words produced).
Articulation rate	Number of syllables divided by the total time (excluding filled and unfilled pauses) in seconds
<i>Structural complexity measures</i>	
Phrasal complexity	Number of words per clause
Complexity by subordination	Clauses per AS unit

2. Results

Before analyzing the fluency and complexity measures, it is necessary to check whether it was likely that speakers in the Decreasing Time condition experienced time pressure, and more so than in the Constant Time condition. To do so, we examine whether the available time was indeed used and whether the speakers' self-ratings of time pressure varied between the two groups.

2.1 Narration length and speakers' perception of time pressure

Table 2 shows the length of the narration (in seconds) per delivery. In the first delivery, the speakers in the Decreasing Time condition showed a considerable amount of variability in the length of their narratives, as indicated by the relatively high standard deviation. In the subsequent retellings and in the Constant Time condition, there was less variability. Overall, speakers tried to use most of the available time to narrate the story.

Table 2 Mean narrative length (and SDs) per retelling (in seconds)

	Delivery 1	Delivery 2	Delivery 3
Decreasing Time (180-135-90 sec.), n = 15	164 (14.8)	129 (6.2)	87 (1.6)
Constant Time (135-135-135 sec.), n = 17	127 (5.4)	128 (6.3)	131 (1.7)

To gauge whether students subjectively experienced time pressure, they were asked to indicate whether they agreed with the statement "I needed more time to tell the story" on a 7-point scale after each delivery. Table 3 clearly shows that, generally, the speakers disagreed with the statement, indicating they did not feel a need for more time. Only the Decreasing Time in the third delivery indicated some sense of time pressure. This is confirmed by the inferential statistics. There was a significant main effect of delivery ($F(2, 60) = 11.246, p < .001$), and a significant interaction between time condition and delivery ($F(2, 60) = 6.456, p = .003$). There was no main effect of time condition. A post-hoc paired t-tests for the Decreasing Time condition was used to evaluate the difference between the second and third delivery, as well as an independent t-tests comparing the two available-time condition on the third

delivery. Bonferroni corrections were applied so both effects are evaluated at a .025 level of significance. There was a large increase in ratings from the second to the third delivery ($t(14) = 4.000, p = .001, r = .73$), in the Decreasing Time condition. In addition, there was a significant medium-sized difference between the Decreasing Time and Constant Time conditions at the third delivery ($t(30) = 2.494, p = .018, r = .41$).

Table 3 Means and standard deviations of speakers' ratings of time pressure (1= strongly disagree; 4 = neither agree nor disagree; 7 = strongly agree)

	Delivery 1	Delivery 2	Delivery 3
Decreasing Time	2.5 (1.5)	2.5 (1.4)	4.6 (1.8)
Constant Time	2.6 (1.7)	2.6 (1.7)	2.9 (2.1)

2.2 Temporal measures of fluency

Having established that speakers in the Decreasing Time condition experienced more time pressure on the third delivery than speakers in the Constant Time condition, fluency measures can be evaluated. Figure 1 shows the changes in the fluency measures across deliveries.

For **phonation/time ratio** there was a main effect of delivery ($F(2, 60) = 29.606, p < .001$) and an interaction between time condition and delivery ($F(2, 60) = 7.910, p = .001$). There was no main effect of time condition. Post-hoc tests (paired t -tests) were used to explore the differences between pairs of deliveries (first and second, and second and third delivery) in each condition separately. Bonferroni corrections were applied so all effects are evaluated at a .013 level of significance. Phonation/time ratio increased from the first to the second delivery ($t(14) = 5.430, p < .001, r = .82$) and from the second to the third ($t(14) = 3.388, p = .004, r = .67$) in the Decreasing Time condition. Both effect sizes are large. The differences missed significance in the Constant Time condition. For **articulation rate**, there was a significant main effect of delivery ($F(2, 60) = 7.802, p = .001$), and a significant interaction between time condition and delivery ($F(2, 60) = 5.252, p = .008$). There was no main effect of time condition. Post-hoc paired t -tests showed that articulation rate decreased from the first to the second retelling in the Decreasing Time condition only ($t(14) = 3.422, p = .004, r = .67$). Again, all effects were evaluated at a .013 level of significance. Finally, for the **number of reformulated words per 100 words**, there was a main effect of delivery ($F(2, 60) = 9.016, p < .001$). There was no main effect of time condition or interaction between delivery and time condition. Post-hoc paired t -tests (for both conditions combined) showed that the number of reformulated words per 100 words only decreased from the second to the third delivery ($t(32) = 3.008, p = .005, r = .47$), but not from the first to the second ($t(32) = 1.653, p = .109, r = .28$).

These results show that speakers in the Decreasing Time condition were able to substantially increase their fluency on two out of three measures, while the Constant Time group improved on only one measure. Positive effects were found mostly from the second to the third delivery. It seems, therefore, that speakers were more encouraged to increase their fluency on consecutive deliveries when they repeated their narratives under decreasing available time than under constant available time.

2.3 Structural complexity

To see if there was a trade-off between fluency and complexity, structural complexity was evaluated using two measures: clauses per AS unit and words per clause (see Figure 2). GLM-analyses with repeated measures showed no main effects or interaction for either the number of clauses per AS unit or the number of words per clause. This shows there were no group effects.

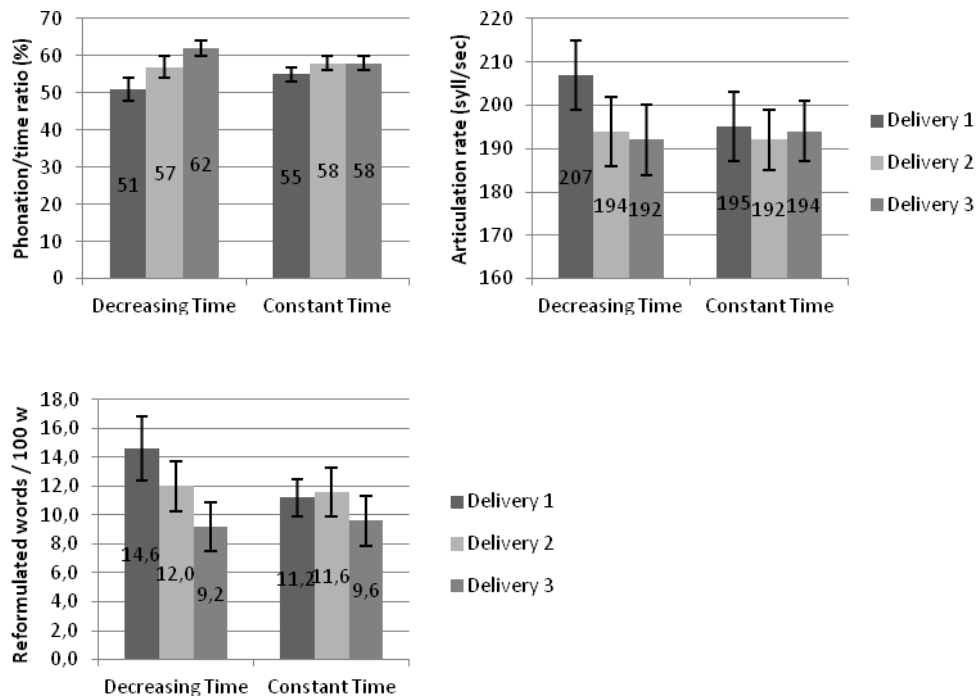


Figure 1 Means (and SEs) of fluency measures across deliveries.

There may, however, have been individual differences between speakers. It is possible that some speakers chose to prioritize fluency over complexity, while others prioritized complexity over fluency. If there was such a trade-off between fluency and structural complexity, it would show up as a negative correlation between the two. Correlations were calculated for each condition separately. In the Decreasing Time condition, both phonation/time ratio and articulation rate correlated strongly with clauses per AS unit on the first and last delivery (see Table 4). In addition, there was a marginally significant, medium-sized correlation on the second delivery. These correlations, however, were not negative—as was expected—but positive. This suggests that the correlations reflect proficiency differences between speakers, not a trade-off due to time pressure. The only trade-off that was found was between hesitations per 100 words and words per clause in the first delivery of the Decreasing Time condition. This was not a consistent finding, however. Finally, there were no significant correlations between words per clause and any of the fluency measures in any of the deliveries.

It is striking that there were no correlations between fluency and complexity measures in the Constant Time condition. This suggests that there was no relationship between fluency and structural complexity when the available time was constant, which means that performance reflected neither proficiency differences nor a trade-off between fluency and complexity for this group.

3. Discussion and conclusion

The first research question asked whether fluency increases when the available time to retell a story decreases across deliveries. This was shown to be the case. Two out of three fluency measures improved across deliveries. Phonation/time ratio improved only in the Decreasing Time condition. These findings suggest that the speakers who experienced more time pressure (as confirmed by the questionnaire data) were able to improve their fluency during the 4/3/2 task, especially from the second to the third delivery.

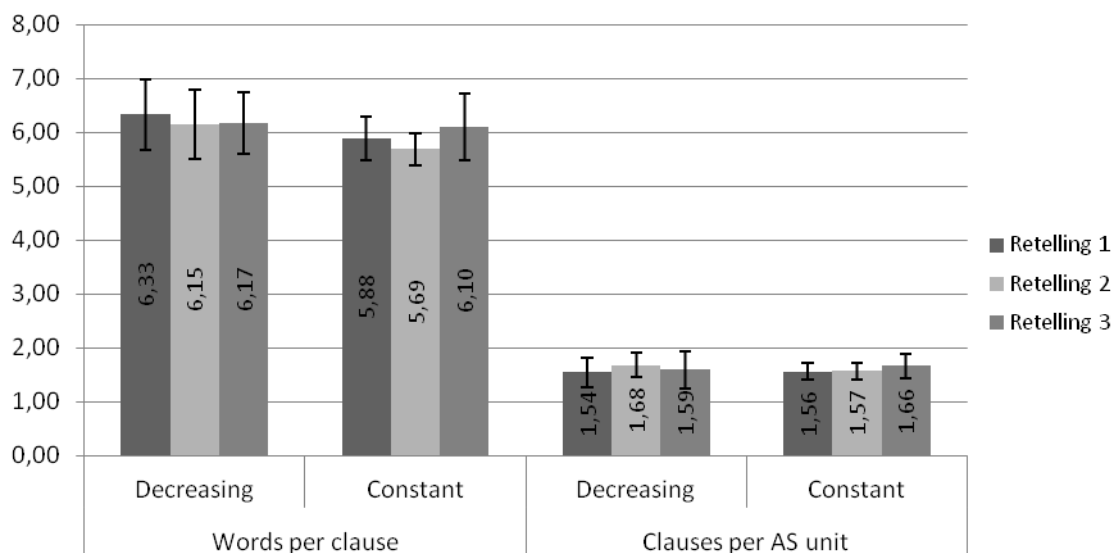


Figure 2 Means (and *SEs*) of complexity measures across deliveries.

It is possible that these speakers prioritized improvements in fluency over other aspects of performance. One such aspect is structural complexity, which was operationalized as phrasal and subordination complexity (Norris & Ortega 2009). Complexity did not increase across deliveries, however, whether the available time decreased or not. The second research question was therefore answered negatively: there was no trade-off between fluency and structural complexity when the available time decreased. Neither was there a trade-off at a between-subjects level: more fluent speakers did not produce less complex language. In fact, the reverse was found, in that speakers with higher fluency also showed greater structural complexity. This suggests that speakers relied on readily available resources: only those speakers who were able to use more complex language did so fluently. However, this correlation was found only in the condition where the available time decreased with each delivery. Importantly, speakers in this condition did not know until the second recording that the available time would decrease. Although it is possible that, under time pressure, speakers choose to rely on readily available resources, it is not clear why this correlation appeared on the first delivery already, where no difference in experience of time pressure was found.

The present study replicates the fluency effect of the 4/3/2 task found by Nation (1989). In addition, Nation found some qualitative evidence of an increase in subordination complexity across deliveries. However, in the present study the quantitative evidence could not support Nation's qualitative findings. Although there may have been a few instances in which speakers used more complex structures on repeated deliveries, this was not enough to yield an overall effect.

The results from the present study are somewhat different from those found by Yuan and Ellis (2003), Ellis and Yuan (2005), and Ahmadian and Tavakoli (2011). They also studied time pressure effects on task performance, but in the context of pre-task and online planning. They generally found that time pressure did not affect fluency but did lead to a decrease in complexity as compared to a no-time-pressure condition. This contrasts with the findings of the present study, in which decreasing available time (i.e., increasing time pressure) led to higher fluency but did not affect complexity. We propose two explanations for the difference in these findings. First, the instructions in the three planning studies favored complexity in the non-time-pressure condition and discouraged a focus on fluency. In the present study, instructions were the same for both conditions. Second, in the planning studies,

Table 4 Correlations between measures of fluency and structural complexity per delivery.

	Clauses per AS unit		Words per clause	
	Decreasing Time ¹	Constant Time ²	Decreasing Time	Constant Time
<i>Phonation/time ratio (Pearson)</i>				
Delivery 1	.662**	.237	-.043	-.216
Delivery 2	.457^	.042	-.122	-.073
Delivery 3	.567**	.087	.104	.170
<i>Hesitations per 100 words (Pearson)</i>				
Delivery 1	-.596**	-.331	.682**	.391
Delivery 2	-.132	-.357	.072	.084
Delivery 3	-.534**	.071	.325	.271
<i>Articulation rate (Spearman's rho)</i>				
Delivery 1	.773**	.238	-.114	-.004
Delivery 2	.495^	-.255	-.032	.037
Delivery 3	.749**	.283	-.014	-.147

* $p < .05$, ** $p < .01$, ^ $p < .10$

¹ $n = 15$; ² $n = 17$

the time pressure conditions did not include pre-task planning. Because pre-task planning has been shown to benefit structural complexity (see Ellis 2005), the absence of this planning created more growth potential. In the present study, three minutes of pre-task planning were provided. Although this is less than the ten minutes of planning in the planning studies (see also Mehnert 1998), it may nevertheless have supported complexity. It must be noted that the first delivery can also be seen as strategic planning for the second and third deliveries. It is interesting that the speakers in the Decreasing Time condition were able to maintain their complexity on the third delivery, in which they most strongly experienced time pressure. Repetition, therefore, may have contributed to the speakers being able to produce complex language on the third recording despite a sense of time pressure.

How can the effect of time pressure on fluency be related to the stages in the speech production process? In the delivery with the most time pressure (third delivery in the Decreasing Time condition), pausing was least. Therefore, it seems that time pressure encouraged fast retrieval of lexical items and grammatical structures, resulting in less pausing. In the third delivery, the number of retraced words per 100 words was also less than in the previous delivery. However, because this was the case in both the Decreasing Time and Constant Time conditions, this effect may have been mostly due to repetition, not time pressure. Thus, repetition may have helped to activate words and grammatical structures, which could then be retrieved more fluently (with less repetitions and reformulations) than in the first delivery. It remains to be examined whether the number of reformulations indeed mostly decreased for words and structures that were repeated across deliveries. In short, both time pressure and repetition seem to have impacted lemma retrieval and syntactic encoding. There was no evidence that time pressure or repetition affected conceptualization, which would show up in structural complexity.

These results show that time pressure is beneficial for oral fluency in the 4/3/2 task. However, it is uncertain whether this advantage will have longer term effects. If such effects are to be driven by increasingly efficient lexical retrieval and grammatical encoding, as suggested by de Jong and Perfetti (2011), speakers need to repeatedly use vocabulary and grammatical structures that are not yet fully automatized. Such repetition can support automatization. Under time pressure, however, speakers may choose to rely on already

automatic processes, e.g., using highly frequent vocabulary and simple syntactic constructions. One indication for such a reliance on readily available resources could have been a trade-off between fluency and complexity, in that as speakers prioritize fluency under time pressure, they might use less complex language. In contrast, speakers in the Decreasing Time condition—who increasingly experienced time pressure—were able to produce language as complex on the third delivery as on the first, but with greater fluency (less pausing and repair). De Jong & Perfetti (2011) found a long-term effect of repetition on fluency development, and the present study showed a short-term effect of time pressure. To investigate the long-term effects of time pressure, a follow-up to the present study is planned: the current findings suggest that repetition with time pressure could benefit fluency—including fluent production of complex language—but may not affect structural complexity.

References

- Ahmadian, M.J. & M. Tavakoli (2011), The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production, *Language Teaching Research* 15(1): 35-59.
- Corrigan, A., B. Dobson, E. Kellman, M. Spaan, L. Strowe & S. Tyma (1979), *Michigan Test of English Language Proficiency*, Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- De Jong, N. & C.A. Perfetti (2011), Fluency training in the ESL classroom: an experimental study of fluency development and proceduralization, *Language Learning* 61(2): 533-568.
- De Jong, N. & M.L. Vercellotti (2011), *Norming picture story prompts for second language production research: fluency, linguistic items, and speakers' perception*, Paper presented at the AAAL.
- Ellis, R. (2005), Planning and task-based performance: theory and research, in R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in a second language*: Vol. 11, 3-34, Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. & F. Yuan (2005), The effects of careful within-task planning on oral and written task performance, in R. Ellis (ed.), *Planning and task performance in a second language*: 167-192, Amsterdam: John Benjamins.
- Foster, P., A. Tonkyn & G. Wigglesworth (2000), Measuring spoken language: a unit for all reasons, *Applied Linguistics* 21(3): 354-375.
- Heaton, J. B. (1966), *Composition through pictures*, Essex: Longman.
- Kormos, J. (2006), *Speech production and second language acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Levelt, W.J.M. (1989), *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W.J.M. (1999), Producing spoken language: a blueprint of the speaker, in C. Brown & P. Hagoort (eds.), *The neurocognition of language*: 83-122, Oxford: Oxford Press.
- Lynch, T. & J. Maclean (2000), Exploring the benefits of task repetition and recycling in classroom language learning, *Language Teaching Research* 4(3): 221-250.
- Lynch, T. & J. Maclean (2001), 'A case of exercising': effects of immediate task repetition on learners' performance, in M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*: 141-162, Harlow, England: Pearson Longman.
- Mehnert, U. (1998), The effects of different lengths of time for planning on second language performance, *Studies in Second Language Acquisition* 20: 83-108.
- Nation, P. (1989), Improving speaking fluency, *System* 17(3): 377-384.
- Norris, J.M. & L. Ortega (2009), Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: the case of complexity, *Applied Linguistics* 30(4): 555-578.
- Rossiter, M.J., T.M. Derwing, L.G. Manimtim & R.I. Thomson (2010), Oral fluency: the neglected component in the communicative language classroom, *The Canadian Modern Language Review* 66(4): 583-606.
- Shafer, D. (2006), *Revolution: software at the speed of thought*, Monterey, CA: Shafer Media.
- Skehan, P. (2003), Task-based instruction, *Language Teaching* 36: 1-14.
- Skehan, P. (2009), Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis, *Applied Linguistics* 30(4): 510-532.
- Tavakoli, P. & P. Foster (2008), Task Design and Second Language Performance: the effect of narrative type on learner output, *Language Learning* 58(2): 439-473.
- Yuan, F., & R. Ellis (2003), The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production, *Applied Linguistics* 24(1): 1-27.

Language proficiency and language-based processing in typically developing Turkish children learning Dutch as a second language

Liesbeth Schlichting, *Rijksuniversiteit Groningen*

Margreet Cleuskens, Sabine Duijst, Ebru Ögretmen, *Hogeschool Utrecht*

1. Introduction

Developmental primary or specific language impairment (LI) is a high-incidence communication disorder in children (Bishop 2010). The main characteristic of this disorder is a slower language development in an otherwise seemingly normal development, with risks of reading problems, social problems and lagging behind in academic careers. In children with LI, language comprehension as well as language production may be affected. Bilingual children are just as likely to suffer from language impairments as their monolingual peers. Therefore studying the language characteristics of bilingual children and investigating methods for their assessment and intervention are of great theoretical and practical interest. A slower development in the second language of bilingual children may be a symptom of a language impairment that shows up in their first as well as in their second language, but may also be seen in children who have not had enough opportunities to acquire the second language. Because in LI children both first and second language will be affected, the identification of LI in bilingual children is considered to require an assessment in both their first and their second languages. However, an assessment of the first-language skills of these children is often problematic, mostly due to a lack of available standardized instruments in their first languages, and a lack of clinicians who are fluent speakers of these languages. Measuring the second language skills of bilingual children is problematic because their skills should not be compared to their monolingual peers, but should be compared to norms set by their bilingual peers, preferably with the same first language and the same language experience. These types of norms are generally not available. One of the consequences of the assessment difficulties of LI in bilingual children is that culturally and linguistically diverse populations are often over-referred or underreferred for special education services (Donovan & Cross 2002).

Kohnert (2010) suggests that separating slower normally developing children from impaired bilingual children can also be carried out by using within-speaker comparisons in their second language, documenting change over time with the same instruments, with or without instructional support. This type of assessment is generally dependent on the expertise of the clinician for the one reason that standardized norms are again not available. Another way of identifying language impaired bilingual children is, possibly, to assess the child's language abilities in his second language by within-child comparisons in the same period of time. In the present study of typically developing bilingual children we shall use within-speaker comparisons, contrasting second language proficiency with second language processing in the same period of time.

In the Netherlands, minority children are over-represented in schools for special education, and more so in the special needs schools for children with hearing loss and primary language impairment, partly because this type of school is more acceptable to parents of the migrant communities than other types of special needs schools, but also because the assessment of language impairment in bilingual children is difficult (Smeets, Driessen, Elfering, & Hovius 2009). This overrepresentation is a clear indication that identification of language-impaired bilingual children is necessary for practical purposes.

1.1 Language processing versus language proficiency

Many studies hypothesize that monolingual children with LI could be identified by comparing them to typically developing peers on language-processing tasks. These tasks tap underlying linguistic processing inefficiencies and are hypothesized to be independent of previous language knowledge. A lower score on a language-processing task would indicate that delay of language proficiency was caused by a lack of processing skills. Various processing tasks have been suggested as markers for LI, such as nonword repetition, i.e. repeating nonwords varying in length and complexity (Dollaghan & Campbell 1998; Gathercole & Baddeley 1989; Montgomery 2002), serial recall of lists of monosyllabic nonwords (Archibald & Gathercole 2007), sentence span tasks in which children are first asked to respond to two or more statements, and are later asked to recall the last words of these statements (Ellis Weismer, Evans & Hesketh 1999), sequential recall of unrelated words from various categories (Sommers, Kozarevich & Michaels 1994), rapid automatized naming (Katz, Curtiss & Tallal 1992), sentence recall (Archibald & Joanisse 2009; Conti-Ramsden, Botting, & Faragher 2001) and digit span tasks (Archibald, Joanisse & Shepherd 2008; Conti-Ramsden 2003). Nonword repetition is considered a powerful tool for identifying children with language impairment. It is argued to tap subtle inefficiencies in various processes underlying language acquisition. The main focus in studies on language-based processing, therefore, is on nonword repetition.

Coady & Evans (2008), in a review of instances of use and interpretations of nonword repetition tasks in monolingual children, state that nonword repetition taps so many underlying skills (e.g. speech perception, and lexical and phonological knowledge as well as short-term memory) that it can be used as a tool to describe the language of typically developing and language-impaired children and may be used to identify children with LI. Graf Estes, Evans & Else-Quest (2007) carried out a meta-analysis of differences in the nonword repetition performance of monolingual children with and without LI, and they concluded that children with LI showed very large impairments in nonword repetition with an average of 1.27 standard deviations (SD) below children without LI. Furthermore, nonword repetition has been shown to be culturally unbiased (Dollaghan et al. 1998; Ellis Weismer et al. 2000).

Nonword repetition tasks differ in the number of syllables in the items, the degree of wordlikeness, the number of items, the scoring method used (percentage of phonemes correct versus *whole nonword* correct) (Archibald & Gathercole 2006), articulatory complexity (Archibald et al. 2007; Coady et al. 2008; Graf Estes et al. 2007; Kohnert, Windsor & Yim 2006; Rodekohr & Haynes 2001) and phonotactic probability of items (Edwards, Beckman & Munson 2004). Consequently, though they show diagnostic promise, the various nonword repetition tasks do not measure language acquisition and impairment in the same way and are not interchangeable. A robust finding is that typically developing children and children with LI have a lower rate of accuracy in repeating back long than short nonwords. However, most of the evidence on nonword repetition in monolinguals is from English speakers and there is evidence that nonword repetition is not sensitive to LI across all languages, as was shown for Cantonese by Stokes, Wong, Fletcher & Leonard (2006).

Evidence for the discriminating power of nonword repetition in Dutch monolingual children with LI was found in various studies. De Bree, Rispens & Gerrits (2007) created a Dutch nonword repetition task on the basis of the nonword repetition test of Dollaghan et al. (1998). The results showed that preschool and school-going monolingual children with LI or (a risk of) dyslexia are less accurate in repeating nonwords relative to their typically developing peers, with the scores of the LI children being lower than of the children with (a risk of) dyslexia. Davids et al. (2010) investigated whether auditory discrimination problems in LI children were speech specific or of a general auditory nature. Language production was

assessed with a nonword repetition task which discriminated clearly between language impaired and the control group of typically developing children. Rispens, & Baker (in press) investigated the relative contributions of phonological short-term memory and phonological representations to non-word repetition. This was evaluated in Dutch children with language and/or reading impairment. Children with language as well as reading problems scored lowest on the test of nonword repetition compared to the control group.

In another Dutch study Schlichting & Lutje Spelberg (2010a,b) investigated a group of 63 children aged 4;8-7;0 years with diagnosed language disorders from special needs schools for children hearing loss and primary language impairment. Exclusionary criteria for the group were hearing problems, developmental aphraxia & disorders in the autistic spectrum. Four of the standardized tests that are described below were administered with resulting standard scores varying from 72.9 for nonword repetition to 80.8 for productive vocabulary (mean 100, SD15). Most of the evidence from process-based language tasks comes from studies on monolingual children, but there is a growing interest in these tasks as tools to assess bilingual children's language ability.

1.2 Bilingual children with LI

The basic assumption in the processing studies reviewed above is that language-processing weaknesses will show up in both the first and the second language. In language-based processing tasks, prior knowledge of the target language is minimized because the items are supposedly equally familiar to children with good or poor language knowledge. Therefore, these tasks could play a role in identifying language impairment in children from a culturally or linguistically diverse population and solve the problem of whether a slow language development in a bilingual child is caused by a primary or specific language impairment or by a slower development in the second language due to a lack of means or opportunity to learn the language. Kohnert et al. (2006) investigated three experimental groups of schoolage children: English speakers with or without LI and typical Spanish-English speakers, to whom two processing-based tests were administered. The poorest results were reported to be in the English LI group, with a mean score of 80.7% on the nonword repetition task; the best results were reported for the typical English-only group with a mean score of 91.9% while the performance of the typical Spanish-English group fell in between the two groups with a mean of 86.7%. Windsor, Kohnert, Lobit, & Pham (2010) studied four groups of schoolage children: Spanish-English bilinguals with or without LI and monolingual English speakers with or without LI. All groups were assessed with a Spanish and an English nonword repetition task. The results demonstrated that nonword repetition is influenced both by the native language experience and by language impairment. The overall conclusion of both studies was that language-processing tasks by themselves are not sufficient as clinical markers of LI in bilingual children and that not all processing tasks that incorporate linguistic stimuli are equally effective in overcoming assessment bias. Kohnert in her review of how to best provide clinical service to bilingual children (2010) concludes that language-based processing measures which were designed to separate disordered from typically developing children, both monolingual and bilingual, failed to reliably distinguish typical L2 learners from monolingual children with LI. These conclusions were based on Spanish-English studies.

The studies with nonword repetition in monolingual and bilingual children we concluded firstly that the various nonword repetition and other processing tasks do not tap processing skills in the same way. Secondly, what works in one first language may not work in the same way in another first language. We hypothesize that this must also hold for second languages. Thirdly, language-processing tasks by themselves are not sufficient as clinical markers of LI in bilingual children. These conclusions led us to the point of view that studies of combinations of a particular first and a particular second language are needed to find

clinical markers for LI in bilingual children. We therefore set out to investigate whether two standardized processing-based tasks in combination with language proficiency tasks might be useful in reducing assessment bias in Turkish learners of Dutch. For efficiency reasons, we considered it essential to first investigate whether the scores of typically developing (TD) Turkish-Dutch children on language-processing tasks are similar to those of typically developing Dutch children, while their scores on Dutch language proficiency tasks should show significantly lower abilities than TD Dutch children. The current study therefore examines typically developing Turkish-Dutch children in the Netherlands by assessing their language skills in Dutch with standardized and normed language processing and language proficiency tests as a critical first step towards the identification of Turkish children with LI learning Dutch as a second language.

2. Method

2.1 Participants

The Netherlands has a sizeable minority of non-indigenous peoples. The Turkish group is the largest immigrant community. In Turkish families with young children, Turkish is typically the main spoken language (Van der Avoird, Broeder & Extra 2001). The vocabulary production of Turkish-Dutch toddlers from two years of age to two years and 7 months was found to be 80% Turkish and 20% Dutch (Schlichting 2006). In the Netherlands almost all children attend school from the age of 4;0. Turkish-Dutch children therefore acquire most of their Dutch in a classroom context. For our study we recruited 55 Turkish-Dutch participants from main-stream primary schools (41) and mosques (14): 25 boys and 30 girls. Their age range was between 4;6 and 7;0 years (mean 5.9 years, SD 0.7) and they had attended Dutch-only educational programs for a mean duration of 23 months. Children who received special educational services for language difficulties or speech therapy were excluded. More background data of the participants was not collected, as the study was directed at within-speaker comparisons. Parental consent for children's participation in the study was obtained prior to their inclusion.

2.2 Tests

Three tasks were administered to measure language proficiency: a test of language comprehension, a test of productive vocabulary and a test of sentence production. Two language processing tasks were administered: a nonword repetition test and a word recall test. A sixth test was a story retelling task, the status of which as to proficiency or processing skills was unknown. The six tasks are published norm-referenced standardized tests, designed to measure Dutch monolingual children's receptive and expressive language skills compared to their peers. . The tests are used clinically in the Netherlands and Flemish speaking Belgium (Schlichting Test for Language Comprehension and Schlichting Test for Language Production-II (Schlichting & Lutje Spelberg 2010a, b; 2011a, b)). The three tests measuring language proficiency were standardized on the basis of a Dutch sample of 983 children and a Flemish sample of 1059 children from 1;9 to 7;3. The other three tasks were standardized on combined populations of Dutch and Flemish children with smaller age ranges. The word recall test was standardized on 1662 children in the age of 2;9-7;3, while the nonword repetition test and the narrative test were standardized on 1319 children in the age range of 3;9-7;3. The administration of the tests is live-voice, because the use of audio-recorded stimuli was considered problematic with the younger children. All tests are untimed; the items of all tests are scored dichotomously: pass or fail. The administration of the tests, except for the story retelling task, ends when the discontinuation performance criterion is attained.

Children's responses on the sentence production task, the nonword-repetition and the story retelling task in the present study were audiotaped and if necessary subsequently listened to and transcribed. The raw scores of all tests were converted to standard scores of 100 with a standard deviation of 15. Internal consistencies have been calculated in lambda-2's.

2.2.1 Proficiency tests

The test for Language Comprehension measures verbal comprehension of single words and sentences. The instrument has an 85-item scale. The test uses pointing and acting responses only. The comprehension of the lexical items was planned to be easy, relative to the morphosyntactic level of the stimuli. An example with a pointing response is item 4: Waar is het potlood? (Where is the pencil?); an example with an acting response is item 79: Pak de zwarte bloem, de witte ster en de blauwe appel (Pick up the black flower, the white star and the blue apple.). Internal consistencies in the Dutch and Flemish norming studies were .93/.94. In the study of 63 Dutch LI children (Schlichting & Lutje Spelberg 2010a) the mean score on Language Comprehension was 78.8 (SD 13.9).

The test of Expressive Vocabulary contains 70 items in order of difficulty, viz.: 38 nouns (54%), 17 verbs (24%) and 15 adjectives and adverbs (21%). Pictures are presented and stimulus sentences elicit the target words. The stimuli mostly ask for sentence completion. An introductory sentence drawing attention to the picture or the depicted object often opens the stimulus to create a communicative atmosphere. An example is item 25: stuur (handlebar of a bike). Internal consistencies in the Dutch and Flemish norming studies were .89/.90. In the study of 63 Dutch LI children (Schlichting & Lutje Spelberg 2010b) the mean standard score on the Expressive Vocabulary was 80.8 (SD 12.7).

Measuring expressive morphosyntactic skills was executed by the administration of the test for Sentence Development. This test uses various elicitation techniques. It contains 40 items with structures varying from a one-word sentence to complex sentences of varying complexity and length. The elicitation techniques in most items are based on imitation in a functional context. The child is asked for two responses, a nontarget and a target response. The child is always capable of giving the non-target response which is directed at the content. An example is item 25: the female singular personal pronoun. A picture with two boys and two girls is presented. The examiner points to the boys, expressing the content of the picture: Hij lacht, hij lacht (He laughs, he cries). The child points to the girls, saying : Zij lacht, zij lacht (She cries, she laughs). The, easy, nontarget response is that the child uses the right verb; the target response is the proper use of the personal pronoun (for a full description see Schlichting & Lutje Spelberg 2003). Internal consistency was .90, in both the Dutch and the Flemish norming studies. This test was shown to discriminate between monolingual typical and LI children in a study by Lutje Spelberg & Berk (1997). Twenty-six Dutch LI-children from two schools for the language impaired were matched for age, sex, and socioeconomic background with 26 children from the Dutch standardization sample of the 1995 standardization of the test, in the age range of 4;3 – 6;3. The results indicated significant differences between the two matched samples: the mean standard score on Sentence Development was 76,2 in the experimental group as compared to 99,2 in the matched group (with a population mean of 100, and a standard deviation of 15).

2.2.2 Processing tests

The nonword repetition task Pseudowords contains 22 items, each consisting of a Dutch word or sentence to be repeated, followed by a nonword to be repeated. The inclusion of the existing Dutch words or sentences preceding the nonwords was intended to familiarize the participant with the stress pattern of the nonword. Nonwords contain CV and CVC –syllables. No syllables can be interpreted as words; nonwords contain no consonant clusters. Nonwords

contain no vowels and consonants that are acquired late. The discontinuation performance criterion is based on the nonwords only. The Dutch words/sentences and nonwords vary in length from one to six syllables; e.g. item 3: “sham-’poo” (shampoo), “gee-’fou”; item 5 “ver-’war-ming” (central heating), “oo-’doe-se”; item 20 “ver-’jaar-dags-cadeau-tje” (birthday present), “se-’lie-taa-baa-moo-paa”). The order of the items was based on the difficulty of nonwords in the pilot study (n=140), which results in an item-order that does not necessarily coincide with word length. This may be explained by the variety in prosodic structures (Roy & Chat 2004) and by lower phonotactic probability of sequences (Edwards et al. 2004). The results are expressed in standard scores derived from raw scores accurately repeated Dutch and nonword items.. Internal consistencies in the Dutch and Flemish norming studies are .95/.94. In the study of 63 Dutch LI children (Schlichting & Lutje Spelberg 2010b), the mean score on Pseudowords was 72.9 (SD 13.5).

The Word Recall test was designed to be an alternative for a digit span test, because children from age 3-7 are not all equally familiar with digits. The Word Recall test consists of series of syntactically unrelated words that the child is asked to repeat immediately after presentation, with a total of 13 items. The series run from one to five words. Examples are item 2: bal-koek (ball-cooky) and item 13: poes-arm-sok-bril-koffie (cat-arm-sock-glasses-coffee). Occurring only once in the test, the words are all nouns, almost all consisting of one syllable, with at most one consonant combination. The words were selected from an expressive vocabulary list of the first 500 words, as acquired by Dutch monolingual children (Schlichting & Lutje Spelberg 2002), and have high imagery value. Words within one series are phonetically varied and mostly begin with varying consonants. Incorrect responses are omissions, order errors or the introduction of a word that was not in the proffered series. Internal consistency for the Dutch and Flemish norming studies was .80. The items of Word Recall of 1995 were contained in the version of 2010 but its timing and intonation were adapted. In the study of 26 matched LI and 26 typical Dutch children (Lutje Spelberg et al. 1997), the raw scores on Word Recall differed significantly between the two groups with mean number of correct items: 6.5 and 8.7 respectively (no standard scores were available for the age range in this group).

Story-retelling task: the purpose of this test is to measure narrative ability. A retell format was chosen because the test was meant to be a clinically viable tool and a retell format presents more opportunities to create items that are scored dichotomously. In the story-retelling test the experimenter reads a story to the child illustrated by 10 pictures, presented on 10 pages, which is retold by the child. The resulting text is scored on 41 dichotomous items which tap syntactic, semantic or pragmatic aspects. Examples are item 2a: (het kind) gebruikt het word takken of stokken ((the child) uses the word branches or sticks) , item 7c: krokodil belooft weg te gaan (promise of crocodile to leave is expressed), and item g8: (het kind) gebruikt minstens één werkwoord bij elk plaatje (the child) uses at least one verb in the description of all pictures). Internal consistency for the Dutch and Flemish norming studies are .83/.85. In the study of the 63 Dutch LI children, the mean score on the Story-Retelling was 77.7 (SD 15.1). This task was included in the present study to investigate whether retelling a narrative had enough processing characteristics to help differentiate impaired from non-impaired children.

In a factor analysis, the tests for Language Comprehension, Expressive Vocabulary and Sentence Development were shown to point to one factor of general language ability, while the two processing tasks combined as a second factor. The narrative task formed a third factor. Interrater reliabilities between the first and seven blind raters’ scores were calculated for Pseudowords and the Story-retelling task and were high: .93, and acceptable: .82. Correlations between standard scores on the six tests were all significant on a $p = 0.001$ level

and yielded correlations from $r = .25$ (between Story retelling and Word Recall) to $.67$ (between Language Comprehension and Expressive Vocabulary).

2.3 Procedure

The assessments were completed within two blocks of approximately 45 minutes. Testing was conducted in a quiet room at the schools of the participants or at the mosque, by three of the authors, bachelor students of speech language pathology. All tasks were started with practice items including feedback. All tests (apart from Story Retelling) were administered until the discontinuation criterion had been attained which had been established on the basis of the norming study. All responses were scored dichotomously pass or fail, and were audio-recorded in case there were any scoring problems at the time of administration.

3. Results

The results are expressed in standard scores based on a mean of 100 and a standard deviation of 15. The means, standard deviations and ranges for the six tests are shown in Table 1 and Figure 1. Table 1 also shows the deviations from the standard scores of the Dutch norming population, expressed in standard deviations of 15.

Table 1. Means, standard deviations, ranges and relation to the Dutch norms

Test	N	Mean	SD	Range	Sd
Language Comprehension	55	80.1	9.2	55 - 102	-1.3
Expressive Vocabulary	55	73.6	9.4	55 - 98	-1.8
Sentence Development	53	83.0	9.8	70 - 116	-1.1
Pseudowords	55	110.6	11.3	80 - 130	+0.7
Word Recall	55	99.5	15.4	69 - 144	0.0
Story Retelling	53	104.4	14.2	76 - 134	+0.3

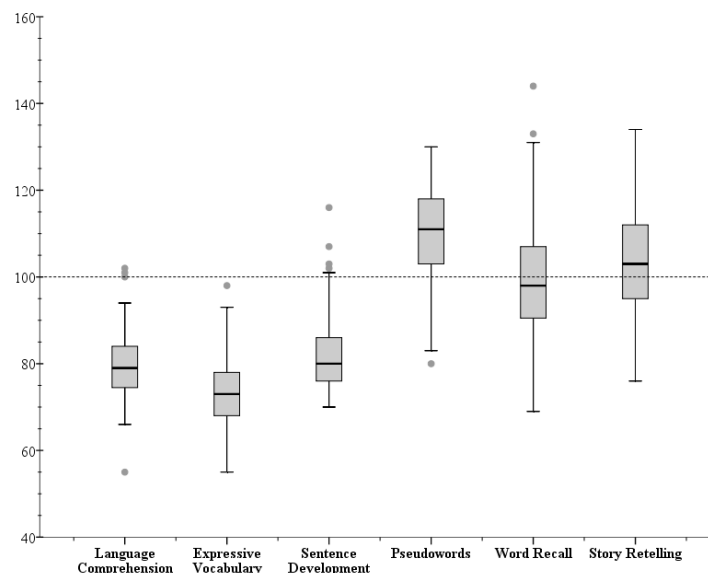


Figure 1. Box plots showing means and ranges on the six tests

As expected, the results of the language proficiency scores were well below those of the norm population with mean standard scores of 80,1 (9,0 SD) for Language Comprehension, 73,6 (9,4 SD) for Expressive Vocabulary and 83,0 (9,8 SD) for Sentence Development. The results on the language-processing tests were higher than or comparable with the Dutch norm

population with mean standard scores of 110,6 (11,3 SD) for Pseudowords and 99,5 (15,4 SD) for Word Recall. The mean group standard score for Story Retelling was 104,4 (14,2 SD) and comparable to that of the norm population. Therefore Story Retelling will be treated as a processing test in the comparisons between proficiency and processing tests. Especially the results of Pseudowords are surprising. The mean scores are 0.7 SD above the means obtained by the Dutch norm population.

The group's mean scores showed distinct differences between language-processing (including Story Retelling) and language proficiency tasks. For clinical purposes group differences are interesting, but not of immediate use. Therefore, within-child comparisons were carried out by calculating the individual children's relations between their means of the three processing and the means of the three proficiency scores. The results showed that there was a difference of 1 standard deviation or more between the processing means and the proficiency means in 53 out of 55 children (see table 2). The 54th and 55th child's scores were 2/3 and 5/6 of a standard deviation apart.

Following these results, a second round of analyses was carried out, looking at the relation between on the one hand the scores on one processing task, the mean scores of two and the mean score of three processing tasks, and on the other hand the scores on one proficiency task, the mean scores of two, and the mean score on three proficiency tasks in each child. The rationale of these analyses was that a difference of 1 SD between one or more tests could possibly be found with a smaller test load which would make assessment less time-consuming for the clinician. The results are shown in Table 2. Each cell shows the mean standard deviation between the language processing task(s) and the language proficiency task(s) and its SD, and below that the number of children that showed a difference of 1SD or more/out of the total group that took the relevant test(s).

Table 2. Discrepancies between standard scores on tests expressed in standard deviations, with standard deviations, and numbers of children showing one standard deviation between processing and proficiency test(s) in the total number of children taking the tests

Language proficiency tasks	Lang. Compr.	Expr. Voc.	Sent. Devel.	Lang. Compr. & Sent. Devel.	Lang. Compr. & Expr. Voc.	Expr. Voc. & Sent. Devel.	Lang. Compr. & Sent. Devel. & Expr. Voc.
Language processing tasks							
Pseudowords	-30.5 13.6 48 / 55	-19.4 13.7 37 / 55	-23.8 14.2 37 / 53	-25.7 12.5 45 / 55	-28.6 12.9 46 / 55	-21.9 12.3 36 / 55	-25.7 11.9 43 / 55
Word Recall	-37.0 13.0 54 / 55	-25.9 14.8 44 / 55	-30.3 11.9 48 / 53	-32.2 12.8 49 / 55	-35.1 11.0 53 / 55	-28.3 11.5 49 / 55	-32.2 11.0 53 / 55
Story Retelling	-27.5 11.6 49 / 55	-16.4 13.3 30 / 55	-21.2 12.1 39 / 53	-22.8 11.0 40 / 55	-25.6 10.0 47 / 55	-18.9 10.6 38 / 55	-22.8 9.5 44 / 55
Pseudowords and Word Recall	-37.3 13.1 53 / 55	-26.2 13.6 44 / 55	-30.5 12.3 47 / 53	-32.6 12.1 50 / 55	-35.4 11.5 52 / 55	-28.7 11.0 49 / 55	-32.6 10.7 53 / 55
Pseudowords and Story Retelling	-31.9 12.1 49 / 55	-20.8 12.5 38 / 55	-25.3 12.3 42 / 53	-27.1 10.7 45 / 55	-30.0 10.7 51 / 55	-23.3 10.1 44 / 55	-27.1 9.5 49 / 55
Word Recall and Story Retelling	-35.6 12.1 54 / 55	-24.5 13.5 44 / 55	-29.1 11.2 46 / 53	-30.8 11.3 51 / 55	-33.7 9.8 54 / 55	-27.0 10.0 50 / 55	-30.8 9.4 53 / 55
Pseudowords, Word Recall and Story Retelling	-36.4 12.2 54 / 55	-25.3 12.8 45 / 55	-29.7 11.6 46 / 53	-31.6 11.1 53 / 55	-34.5 10.3 54 / 55	-27.8 9.8 50 / 55	-31.6 9.4 53 / 55

The results show that the highest proportion of children with one SD (15 points) or more between processing test(s) and proficiency test(s) were found: a. when only one processing and one proficiency test were administered, viz. Word Recall and Language Comprehension (54 out of 55 children) b. when two processing tests were administered: Word Recall and Story Retelling, and two proficiency tests: Language Comprehension and Expressive Vocabulary (54 out of 55 children) and c. when three processing tests were administered: Word Recall, Story Retelling and Pseudowords as a third, and two proficiency tests: Language Comprehension and Expressive Vocabulary (54 out of 55 children). Options b and c yielded the same results which indicates that Pseudowords did not contribute to a higher proportion of children found, but did not have a negative impact either. The tests that seemed most effective were Word Recall in the processing tasks, and Language Comprehension in the proficiency tasks. It is also clear that Story Retelling may function as a processing task in this type of research.

4. Conclusions and discussion

In this study, the performance of typically developing bilingual children was compared on six normed tests: three tests of language proficiency, two tests of language processing and a story retelling test with an unknown status.

The purpose of the study was to establish whether typically developing Turkish children learning Dutch as a second language showed substantial differences between results on standardized language proficiency and language processing tasks. These differences might help come to a diagnosis of language disorders in LI Turkish children who could be expected to obtain lower scores on the processing tasks than the Dutch norm population, while typically developing children are expected to perform closer to the norm population. The current study was meant to be a first, exploratory step in the main investigation which aims at a reliable method to clinically identify LI bilingual children by assessing them in their second language with Dutch normed proficiency and processing tests. The reason for first investigating only typically developing bilingual children is that if in their test results no indication of discrepancies between processing tests and proficiency tests can be found, it is doubtful whether such tests might lead to the identification of language impairment in bilingual children.

The Turkish-Dutch TD children performed best on Pseudowords, with a mean of 110.6, 0.7 SD above the Dutch norm population. This superior performance might be explained by the distinctive characteristics of the Turkish language. Children seem to vary in the amount of attention they allocate to different aspects of the phonetic signal. Especially in languages with extensive inflectional morphology (like Turkish), the segmentation of bound morphemes may be important much earlier for children than in isolating languages (like Dutch) (Peters 1997). This learning process of their first language may account for the high scores on the test Pseudowords which requires close attention to meaningless syllables. On the second processing task, Word Recall, Turkish-Dutch children performed equally accurately as Dutch children which again is surprising, because they are not expected to be equally familiar with the itemwords in the test as Dutch children. Again children with an agglutinative first language seem to have an advantage. Marton e.a. (2006) studied working memory in Hungarian, another agglutinative language, and compared the scores of the child participants to those of English children. They concluded that language characteristics of agglutinative languages affect working memory favourably. The mean score for Story Retelling was a little, 0.3 SD, above the norm population, which resulted in its assignment to the processing tasks. This last finding is in agreement with Cleave, Girolametto, Chen, & Johnson (2010), who

studied narrative abilities in monolingual and bilingual children with language impairment and found that compared to the monolingual children, the bilingual language learners achieved lower scores on standardized tests of morphosyntax but not on measures of language form derived from the narrative samples. The Story Retelling's items are based on a narrative sample; however, the items do not only concern language form, but also pragmatic elements, the knowledge of which might well be transferred from first to second language.

The results of the proficiency tests of the participants showed, as expected, substantially lower scores than their Dutch peers, with differences of -1.3SD on Language Comprehension, of -1.8SD on Expressive Vocabulary and -1.1SD on Sentence Development.

In this first study, intended to help separate bilingual LI from TD children with Dutch standardized tests we set out to find combinations of processing and proficiency tests in TD Turkish-Dutch language learners that would show a discrepancy between these types of tests. The results of these combinations are promising: several combinations reveal discrepancies of at least one standard deviation between processing test(s) and proficiency test(s) in 54 out of 55 children. The processing test which was seen to be most effective was Word Recall, which as a single processing test showed discrepancies with Language Comprehension as a single proficiency test of at least one SD in 54 out of 55 children, with a mean group difference between the two tests of 2.7SD. Story Retelling as a single processing test also combined best with Language Comprehension only, as did Pseudowords with almost equal results: discrepancies of one or more SD in 49 and 48 children respectively.

The relatively high score of the Turkish-Dutch children on the phonological short-term memory test Word Recall was not entirely unexpected. In a study with the previous versions of the tests for language comprehension (Van Eldik, Schlichting, Lutje Spelberg, Van der Meulen & Van der Meulen 1995) and language production (Schlichting et al. 1995), 62 Turkish-Dutch children (mean age 5;8 years) were assessed with the 1995 test for language comprehension and the 1995 versions of Expressive Vocabulary, Sentence Development, and Word Recall. The results showed that the scores on Word Recall were much higher than the scores on the proficiency tests when compared to the Dutch norm groups, age equivalents of > 4;9 years on Word Recall and 3;4, 2;9 and 3;5 years on the proficiency tests. Phonological short-term memory tasks testing repetition of series of familiar words like Word Recall and digit span are assumed to measure the same cognitive function. This seemed justified on the ground that Gathercole, Briscoe, Thorn, Tiffany & ALSPAC Study Team (2008), in their study of children with poor phonological short-term memory skills and a comparison group of children with memory scores in the average range found that the poor-phonological group performed equally well on digit span and familiar word recall tasks.

The discriminating power of Word Recall in this study is supported by the results of Rispen et al.'s study (in press). They reported that both phonological representations and phonological short-term memory (digit span) significantly contributed to non-word repetition with digit span explaining 32% of unique variance. Their experimental groups of language and/or reading impaired children all demonstrated poor scores on the digit span.

Several studies compared the performance on processing tasks in typically developing children acquiring a second language and monolingual language impaired children. The results do not always discriminate between the two groups. Windsor & Kohnert (2004) administered spoken word recognition and picture naming tasks to TD and LI monolingual English-speaking children and to TD Spanish-English bilingual children. They suggested that not all language-based processing tasks differentiate the language profiles of children with LI and TD children learning a second language. In the introduction we reported two studies of Dutch LI children. Lutje Spelberg et al. (1997) found that Dutch LI children scored significantly below the typically developing matched group on Word Recall in its 1995 version, while the mean score on Word Recall in the Turkish-Dutch bilingual group in the

present study was similar to that of the Dutch norming population. The second study on Dutch LI children (Schlichting et al. 2010b) of a group of 63 monolingual LI children yielded standard scores of 72.9 on Pseudowords and 77.7 on Story Retelling. The mean score on Pseudowords of the Dutch LI children is thus 1.8SD below the norm, while in the Turkish-Dutch typically developing group the mean score was 0.7SD above the norm. On Story Retelling the Dutch LI children performed 1.5SD below, whereas the mean score in the Turkish-Dutch group was 0.3SD above the norm group. These results suggest that the three processing tests differentiate between monolingual Dutch LI children and typically developing Turkish-Dutch second language learners.

In most studies on the validity of nonword repetition and other processing tests the results of these tests are compared with those on tests of vocabulary, because repetition accuracy of nonwords depends, amongst other things, on lexical and sublexical properties and “there is a strong relationship between non-word repetition accuracy and standardized vocabulary measures, at least for children acquiring language typically” (Coady et al. 2008). We saw that in the present study, of the proficiency tests, Language Comprehension, a test which aims to minimize lexical requirements, was the test which seemed most effective in the comparison between scores on processing and proficiency tests. This is a puzzling result. Other studies contrasting processing tests with proficiency tests assessing general language comprehension, are, to our knowledge, not available. The reader will be aware that the vocabulary tests most often used in studies of processing tasks is a test of receptive vocabulary, as opposed to the assessment of expressive vocabulary in this study, viz. one of the versions of the PPVT. The test of Expressive Vocabulary in this study, as a single proficiency test, finds at most a discrepancy of one SD or more in 45 out of 55 children; a future study could clarify this issue by contrasting the processing tests used in this study to a version of the PPVT.

We conducted an exploratory study with a Dutch group of typically developing bilingual children. The findings in this study must be confirmed in a larger group of TD Turkish-Dutch children. According to Kohnert (2010) “Studies which have relied on bilingual peer-based comparisons have shown that a variety of language tasks reliably separate those affected by PLI (Primary Language Impairment, L.S.). In contrast, language-based comparisons with monolingual peers do not.” Kohnert (2010) distinguishes two ways of assessing the second language by within-speaker methods: measuring the change of performance over time, with or without instructional support. We have applied a different within-speaker method of assessing bilingual children in their second language with promising results. It is clear that the preliminary findings in our study must be complemented by and compared with data from Turkish-Dutch children with language impairment, before clinical identification of Turkish children with LI are possible with these tests.

The results of this study cannot be generalized to other minority groups with different first and/or second languages. Future studies might provide comparable evidence for within-speaker comparisons in speakers of other combinations of agglutinative and isolating languages.

Kohnert et al. (2006) report that in their experimental group of monolingual English and typical Spanish-English school-age children the nonword repetition task in English could rule out LI. The present investigation seems to open possibilities for ruling out language impairment in Turkish-Dutch bilingual children with standardized tests. The use of standardized normed tests has several advantages in this type of study. Firstly: the reliability and validity of the tests are known; secondly, the comparison with other studies is facilitated by the use of standard scores. Thirdly: participants in experiments can mostly be compared with age- or language matched participants from the norming study, without the inclusion of age or language matched groups.

References

- Archibald, L.M.D. & S.E. Gathercole (2006), Nonword Repetition: A Comparison of Tests, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49: 970–983.
- Archibald, L.M.D. & S.E. Gathercole (2007), Nonword repetition and serial recall: Equivalent measures of verbal short-term memory? *Applied Psycholinguistics* 28: 587–606.
- Archibald, L.M.D. & M.F. Joanisse (2009), On the sensitivity and specificity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children, *Journal of Speech, Language, and Hearing* 52: 899–914.
- Bishop, D.V.M. (2010), Which neurodevelopmental disorders get researched and why?, *PLoS ONE* 5 (11).
- Cleave, P.L., L.E. Girolametto, X. Chen, & C.J. Johnson (2010), Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment, *Journal of Communication Disorders* 43: 511–522.
- Coady, J.A. & J.L. Evans (2008), Uses and interpretations of non-word repetition tasks in children with and without specific language impairments (SLI), *International Journal of Communication Disorder* 43(1): 1–40.
- Conti-Ramsden, G. (2003), Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI), *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46:1029–1037.
- Conti-Ramsden, G., N. Botting, & B. Faragher (2001), Psycholinguistic markers for Specific Language Impairment (SLI), *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42(6): 741–748.
- Davids, N., E. Segers, D. Van den Brink, H. Mitterer, H. Van Balkom, P. Hagoort & L. Verhoeven (2011), The nature of auditory discrimination problems in children with specific language impairment: an MMN study, *Neuropsychologia* 49: 19–28.
- De Bree, E., J. Rispen & E. Gerrits (2007), Non-word repetition in Dutch children with (a risk of) dyslexia and SLI, *Clinical Linguistics & Phonetics* 21(11–12): 935–944.
- Dollaghan, C. & T. Campbell (1998), Nonword repetition and child language impairment, *Journal of Speech Language and Hearing Research* 41: 1136–1146.
- Donovan, S., & C.T. Cross (eds.). (2002), *Minority students in special and gifted education*, Washington, DC: National Academy Press.
- Edwards, J., M.E. Beckman, & B. Munson (2004), The interaction between vocabulary size and phonotactic probability effects on children's production accuracy and fluency in nonword repetition, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 57: 421–436.
- Ellis Weismer, S., J. Evans & L. Hesketh (1999), An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42: 1249–1260.
- Ellis Weismer, S., J.B. Tomblin, X. Zhang, P. Buckwalter, J. Chynoweth & M. Jones (2000), Nonword repetition performance in school-age children with and without language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43: 865–878.
- Gathercole, S. E., & A.D. Baddeley (1989), Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study, *Journal of Memory and Language* 28: 200–213.
- Gathercole, S.E., J. Briscoe, A. Thorn, C. Tiffany & ALSPAC Study Team (2008), Deficits in verbal long-term memory and learning in children with poor phonological short-term memory skills, *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology* 61 (3): 474–490.
- Graf Estes, K., J.L. Evans & N.M. Else-Quest (2007), Differences in the nonword repetition performance of children with and without specific language impairment: a Meta-Analysis, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50: 177–195.
- Katz W.F., S. Curtiss & P. Tallal (1992), Rapid automatized naming and gesture by normal and language-impaired children, *Brain and Language* 43(4): 623–41.
- Kohnert, K. (2010), Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions, *Journal of Communication Disorders* 43: 456–473.
- Kohnert, K., J. Windsor & D. Yim (2006), Do language-based processing tasks separate children with language impairment from typical bilinguals?, *Learning Disabilities Research & Practice* 21: 19–29.
- Lutje Spelberg, H.C. & K. van Berk (1997), Het taalniveau van kinderen met primaire taalontwikkelingsstoornissen, *Stem- spraak- en taalpathologie* 6: 101–111.
- Marton, K., R.G. Schwartz, L. Farkas & V. Katsnelson (2006), Effect of sentence length and complexity on working memory performance in Hungarian children with specific language impairment (SLI): a cross-linguistic comparison, *International Journal of Language & Communication Disorder* 41: 653–673.
- Montgomery, J. (2002), Understanding the language difficulties of children with specific language impairments: does working memory matter?, *American Journal of Speech-Language Pathology* 11:7–91.

- Peters, A.M. (1997), Language typology, prosody and the acquisition of grammatical morphemes, in D.I. Slobin (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*, vol. 5: *Expanding the contexts*: 135-198, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rispens, J.E. & A.E. Baker (2011), Non-word repetition: the relative contributions of phonological short-term memory and (sub)lexical knowledge, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Rodekohr, R.K. & W.O. Haynes (2001), Differentiating dialect from disorder: a comparison of two processing tasks and a standardized language test, *Journal of Communication Disorders* 34: 255-272.
- Roy, P. & S. Chiat (2004), A prosodically controlled word and nonword repetition task for 2- to 4-year-olds: evidence from typically developing children, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47: 223-234.
- Schlichting, L. (2006), *Lexiconlijsten Marokkaans-Arabisch, Tarifit-Berber en Turks*, Amsterdam: JIP.
- Schlichting, J.E.P.T., M.C.M. Van Eldik, H.C. Lutje Spelberg, S.J. Van der Meulen & B.F. Van der Meulen (1995), *Schlichting Test voor Taalproductie: Manual*. Nijmegen: Berkhout.
- Schlichting, J.E.P.T. & H.C. Lutje Spelberg (2002), *Lexilijst Nederlands: een instrument om de taalontwikkeling te onderzoeken bij Nederlandstalige kinderen van 15-27 maanden in het kader van de vroegonderkenning: Manual*, Lisse: Swets Test Publishers.
- Schlichting, J.E.P.T. & H.C. Lutje Spelberg (2003), A test for measuring syntactic development in young children, *Language Testing* 20(3): 241-267.
- Schlichting, J.E.P.T. & H.C. Lutje Spelberg (2010a), *Schlichting Test voor Taalbegrip: Manual*, Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Schlichting, J.E.P.T. & H.C. Lutje Spelberg (2010b), *Schlichting Test voor Taalproductie-II: Manual*, Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Schlichting, J.E.P.T. & H.C. Lutje Spelberg (2011a), *Schlichting Test voor Taalbegrip: Vlaamse Aanvullin.*, Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Schlichting, J.E.P.T. & H.C. Lutje Spelberg (2011b), *Schlichting Test voor Taalproductie-II: Vlaamse Aanvulling*, Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Smeets, E., G. Driessen, S. Elfering & M. Hovius (2009), *Allochtone leerlingen en speciale onderwijsvoorzieningen*, Nijmegen: ITS Stichting Radboud Universiteit Nijmegen.
- Sommers, R.K., M. Kozarevich & C. Michaels (1994), Word skills of children normal and impaired in communication skills and measures of language and speech development, *Journal of Communication Disorders* 27: 223-240.
- Stokes, S.F., A.M.Y. Wong, P. Fletcher & L.B. Leonard (2006), Nonword Repetition and Sentence Repetition as Clinical Markers of Specific Language Impairment: the Case of Cantonese, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49: 219-236.
- Van der Avoird, T., P. Broeder & G. Extra (2001), Immigrant languages in the Netherlands, in Extra, G. & D. Gorter (eds.), *The other languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Van Eldik, M.C.M., J.E.P.T. Schlichting, H.C. Lutje Spelberg, B.F. Van der Meulen & S.J. Van der Meulen (1995), *Reynell Test voor Taalbegrip*, Nijmegen: Berkhout.
- Windsor, J. & K. Kohnert (2004), The search for common ground: Part I. Lexical performance by linguistically diverse learners, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47: 877-890.
- Windsor, J., K. Kohnert, K.F. Lobitz & G.T. Pham (2010), Cross-language nonword repetition by bilingual and monolingual children, *American Journal of Speech-Language Pathology* 19: 298-310.

Een longitudinale studie naar de rol van linguïstische kennis, vloeïendheid en metacognitieve kennis in schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo

Mirjam Trapman,¹ Roel van Steensel, Erik van Schooten, Amos van Gelderen, Jan Hulstijn
Universiteit van Amsterdam

1. Introductie

Om een goede tekst te schrijven is het nodig om te schakelen tussen verschillende complexe processen (Bereiter & Scardamalia 1987; Chenoweth & Hayes 2001; Flower & Hayes 1981; Hayes 1996; Hayes & Flower 1980; McCutchen 2006). Een vaardige schrijver maakt gebruik van een schrijfplan of - schema. De schrijftaak wordt hiervoor omgezet in ideeën over wat er in de tekst zal komen te staan, de ideeën worden geordend, er worden doelen gesteld en de schrijver moet gedurende het hele schrijfproces op dit plan terug kunnen vallen. Vervolgens wordt er tekst gegenereerd: ideeën worden omgezet in woorden, zinnen en grotere discourse-eenheden, die correct moeten worden opgeschreven. Het proces kan worden onderbroken om, op basis van bijvoorbeeld vergelijkingen met het oorspronkelijke schrijfplan, herzieningen aan te brengen. Ten slotte houdt een goede schrijver in de gaten dat alle bovengenoemde processen gecoördineerd verlopen.

Om de processen effectief te kunnen laten verlopen, wordt een beroep gedaan op verschillende soorten kennis uit het lange-termijn geheugen (Chenoweth & Hayes 2001; Hayes, 1996; Schoonen, Van Gelderen, De Glopper, Hulstijn, Simis, Snellings & Stevenson 2003; Schoonen, Van Gelderen, Stoel, Hulstijn & De Glopper 2011), zoals (a) kennis over het onderwerp, kennis over het genre en kennis over het beoogde publiek, (b) linguïstische kennis (d.w.z. lexicale, orthografische, en grammaticale kennis), en (c) metacognitieve kennis. Dit laatste kan worden gedefinieerd als “knowledge of what constitutes a good text and which writing strategies are likely to be successful in dealing simultaneously with all the constraints writing a text poses” (Schoonen, e.a. 2003: 168). Deze soorten kennis stellen een schrijver in staat om een coherente tekst te schrijven die betekenisvol is, aansluit bij de schrijfopdracht, waarin het juiste register wordt gehanteerd, en waarin de juiste, correct gespelde, linguïstische vormen worden gebruikt.

Succesvolle schrijvers maken efficiënt gebruik van deze soorten kennis tijdens het schrijfproces. Schrijvers die snel en gemakkelijk toegang hebben tot linguïstische kennis, hebben meer werkgeheugencapaciteit over om aandacht te besteden aan hogere-orde-aspecten van hun tekst (Deane e.a. 2008; Schoonen e.a. 2003; Schoonen e.a. 2011). Schoonen e.a. (2003) stellen het als volgt: “fluent access to words and phrases or grammatical structures in memory may lower the cognitive processing load for a writer and may thus enhance the writing process and possibly the quality of written text.” (p. 169).

Dat verschillende soorten kennis en vaardigheden een rol spelen bij het schrijven van een tekst behoeft geen uitleg. Schoonen e.a. (2011) onderzochten in hoeverre de schrijfvaardigheid van 389 middelbare scholieren in Nederland kon worden verklaard door de componenten linguïstische kennis (lexicale, orthografische en grammaticale kennis), vloeïendheid (de snelheid waarmee woorden uit het geheugen gehaald worden en de snelheid

¹ Mirjam Trapman, Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC), Universiteit van Amsterdam, m.j.w.trapman@uva.nl. Het onderzoek maakt deel uit van een door NWO-PROO gesubsidieerd longitudinaal onderzoek (projectnummer 411-06-503) naar verschillende typen factoren (individuele kenmerken, schoolcontext en buitenschoolse context) die van invloed zijn op de lees en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door onderzoekers verbonden aan de universiteiten van Amsterdam, Utrecht en Twente.

waarmee goed lopende zinnen gemaakt kunnen worden) en metacognitieve kennis. Schrijfvaardigheid in het Nederlands werd in drie opeenvolgende jaren gemeten met drie functionele schrijfopdrachten. Ook de andere variabelen werden in drie opeenvolgende jaren gemeten. In deze studie maakten zowel vmbo- als vwo-leerlingen deel uit van de steekproef. De auteurs rapporteren dat linguïstische kennis, vloeiendheid én metacognitieve kennis waren gerelateerd aan de schrijfvaardigheid van de scholieren. Echter, alleen van grammaticale kennis en metacognitieve kennis was de bijdrage uniek. Uit de longitudinale analyses bleek bovendien dat schrijfvaardigheid voor een aanzienlijk deel werd bepaald door schrijfvaardigheid in een voorgaand jaar. Als rekening werd gehouden met deze eerdere schrijfvaardigheid leverden de andere vaardigheden geen unieke bijdrage meer aan de verklaring van schrijfvaardigheid.

In de huidige studie wordt, net als in de studie van Schoonen e.a. (2011) onderzocht wat de bijdragen van linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis zijn aan de verklaring van schrijfvaardigheid van middelbare scholieren, ook als rekening wordt gehouden met eerdere prestaties op het gebied van schrijfvaardigheid. Echter, in deze studie richten we ons alleen op leerlingen uit het vmbo. Dit zijn leerlingen die over het algemeen lager presteren op schrijfvaardigheid en op de componenten ervan. Ze beschikken over minder linguïstische en metacognitieve kennis en zijn minder vloeiend in lezen dan hun leeftijdsgenoten op het havo of vwo. Dit kan van invloed zijn op de rol die de verschillende componenten spelen in de schrijfvaardigheid van deze leerlingen. Als leerlingen bijvoorbeeld over weinig metacognitieve kennis beschikken, zouden ze extra zwaar kunnen gaan leunen op de (linguïstische) kennis die wél aanwezig is. In de vmbo-populatie zou de rol van linguïstische kennis dus groter kunnen zijn en de rol van metacognitieve kennis juist kleiner dan in een heterogenere populatie.

De onderzoeksvragen die in deze studie worden gesteld, zijn:

- (1) Wat is de relatie tussen de schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen enerzijds en hun linguïstische kennis van het Nederlands, hun vloeiendheid en metacognitieve kennis anderzijds?
- (2) Leveren linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis een bijdrage aan de verklaring van verschillen in schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen, als rekening wordt gehouden met schrijfvaardigheid in het voorafgaande leerjaar?

Linguïstische kennis is geoperationaliseerd als grammaticale en orthografische kennis. Als maat voor vloeiendheid hebben we gekozen voor de snelheid waarmee een leerling een woord kan benoemen. Ten slotte is metacognitieve kennis geoperationaliseerd als kennis over tekstopbouw en lees- en schrijfstrategieën.

2. Methode

2.1 Deelnemers

Aan deze studie werkten 11 vmbo-scholen in het westen van Nederland en 51 vmbo-leerlingen mee. In het schooljaar 2007-2008, het schooljaar waarin de longitudinale studie startte, zaten de leerlingen in het eerste leerjaar van de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg, in klassen met zowel eentalige als meertalige leerlingen. Leerlingen met gediagnosticeerde leer- of gedragsstoornissen of dyslexie werden uitgesloten van deelname om te voorkomen dat dit een verstoring effect op de uitkomsten zou geven. Ook leerlingen met een relatief hoge CITO-eindscore (> 530) werden van deelname uitgesloten.

Zowel eentalige als meertalige leerlingen waren vertegenwoordigd in de steekproef. Inzicht in de thuistaalsituatie werd verkregen door leerlingen een korte vragenlijst hierover in te laten vullen, met daarin vragen over hun geboorteland, het geboorteland van de ouders en

de taalkeuze in hun contact met hun ouders en eventuele broers of zussen of andere huisgenoten. Van de meertalige leerlingen waren die leerlingen uitgesloten die aangaven met hun ouders meestal Nederlands te spreken. Bij de eentalige leerlingen uit de steekproef was het Nederlands de enige thuistaal. Van de 51 leerlingen in de steekproef (29 jongens en 22 meisjes) hadden 25 een autochtoon/Nederlandstalige achtergrond; 26 leerlingen hadden een allochtoon/meertalige achtergrond. De meertalige leerlingen hadden verschillende niet-westerse etnisch/ linguïstische achtergronden: Marokkaans (N = 9), Turks (N = 7), Antilliaans (N = 3), Surinaams (N = 3), Kaapverdiaans (N = 3) en Chinees (N = 1). De leerlingen kregen een kleine vergoeding voor hun deelname aan het onderzoek. De scholen, de ouders en de leerlingen hadden vooraf toestemming verleend om deel te nemen aan het onderzoek.

2.2 Instrumenten

2.2.1 Schrijfvaardigheid

De schrijfvaardigheidstoets bestond uit drie communicatieve schrijftaken. In elk van deze taken moest een ander type tekst worden geschreven: uiteenzettend/instructief, argumentatief en narratief. In taak 1 werd leerlingen gevraagd een brief te schrijven aan twee Vlaamse leerlingen die een dagje naar Amsterdam zouden komen. Aan de leerlingen was de taak om het programma voor dit dagje uit te beschrijven, en aanwijzingen te geven over waar de Vlamingen de briefschrijvers zouden ontmoeten, wat ze mee moesten brengen enz. In de tweede taak werd leerlingen gevraagd om een brief aan een fabrikant te schrijven over een spaaractie. In deze brief moesten ze de fabrikant ervan overtuigen dat ze weliswaar niet genoeg spaarpunten hadden, maar dat dat toch echt niet hun fout was en dat ze wel recht hadden op de bioscoopkaartjes die bij deze actie hoorden. In taak 3 werd de leerlingen gevraagd om een verhaal af te maken. Begin- en eindzin waren gegeven.

De schrijfproducten zijn beoordeeld door twee beoordelaars die gebruik maakten van een primary-trait-scoringprocedure, een beoordelingsprocedure waarin, anders dan in analytische procedures, maar één score aan een tekst wordt toegekend, die is gebaseerd op de vraag in hoeverre de schrijver heeft voldaan aan het centrale communicatieve doel van de taak ofwel de 'primary trait' (Lloyd-Jones 1977). Daarnaast kent de beoordelaar, anders dan in holistische procedures, geen score toe op basis van zijn of haar algemene indruk van de tekstkwaliteit, maar baseert deze zijn of haar beoordeling op een aantal criteria die uit de primary trait zijn afgeleid. De criteria verschillen daarom per taak. Eén van de twee beoordelaars scoorde de teksten elk van de drie jaren. De tweede beoordeling werd elk jaar door een andere beoordelaar uitgevoerd. Voor elk van de taken, werd het centrale communicatieve doel geformuleerd en op basis daarvan werd een aantal beoordelingscriteria gegeven, zoals houden aan briefconventies, een logische redenering opvoeren en consistent zijn met het oorspronkelijke verhaal. De beoordelaars moesten deze criteria gebruiken om voor elk van de drie taken aan elke leerling een score toe te kennen. De beoordelaars moesten dus niet primair letten op taalfouten. Om tot deze score te komen, maakten de beoordelaars gebruik van 5 ankerteksten per taak, waaraan een score was gekoppeld. De ankerteksten waren zo gekozen dat ze de scorereange van laag tot hoog voor de betreffende taak weerspiegelden. De beoordelaars waren niet gebonden aan minimale of maximale scores per schrijfproduct. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de scores was voor taak 1: $r = .89$, $.82$ en $.77$ in jaar 1, 2, and 3 respectievelijk; voor taak 2, $r = .88$, $.83$, en $.75$; en voor taak 3, $r = .88$, $.86$, $.75$. De betrouwbaarheid van de test (Cronbachs alfa, 3 items) was $.65$, $.67$ en $.51$ voor jaar 1, 2 en 3².

² De alfa's zijn weliswaar laag, maar dit komt mede doordat een Cronbach's alfa hoger wordt als het aantal items groter wordt en drie items wel weinig is. Daarnaast betrof het scores op 3 verschillende taken en de som over de drie kan valide zijn zonder dat alfa hoog is, omdat de drie taken weliswaar verschillen, maar samen wel een afspiegeling vormen van het beoogde construct.

2.2.2 Orthografische kennis

De orthografische kennis van de leerlingen werd getoetst met een schriftelijke toets van 68 meerkeuze-items. Deze toets was gebaseerd op de test die is gebruikt door Schoonen e.a. (2003), Schoonen e.a. (2011), Van Gelderen e.a. (2004) en Van Gelderen e.a. (2007). In elk item werd een zin gepresenteerd waarin in een woord een plek open was gelaten. De leerlingen moesten kiezen welke letter of lettercombinatie op die plek zou moeten staan. Een deel van de test toetste werkwoordsspelling. De betrouwbaarheid van deze test was in het eerste en tweede jaar .73. In het derde jaar was die .71.

2.2.3 Grammaticale kennis

Grammaticale kennis van de leerlingen werd gemeten met een schriftelijke toets van 50 items (gebaseerd op toets gebruikt door Schoonen e.a. en Van Gelderen e.a.). In deze toets moesten leerlingen zinnen aanvullen met de juiste vorm van werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, anaforen, comparatieven en lidwoorden. Ook werd hen in één onderdeel gevraagd om zinsdelen in de juiste volgorde te plaatsen. Deze toets bestond uit zowel open vragen als meerkeuzevragen. De betrouwbaarheid was .72, .83 en .67 voor het eerste, tweede en derde jaar.

2.2.4 Productieve woordenschat

In deze zogenaamde lexical-retrievaltaak werd leerlingen gevraagd om plaatjes van personen of voorwerpen zo snel mogelijk te benoemen. Dit deden ze door op de eerste letter van het afgebeelde woord te drukken op het toetsenbord van een laptop. Ook deze test was gebaseerd op een toets uit de studies van Schoonen e.a. en Van Gelderen e.a. Alleen reactietijden van correcte responsen werden in de analyses gebruikt. De test bestond uit makkelijke woorden waarvan redelijkerwijs aangenomen kon worden dat ze bekend waren bij de leerlingen. Voordat de echte test begon waren er 10 oefenitems. Omdat niet elke leerling even typvaardig was, werd ook de typsnelheid van de leerlingen gemeten. Dit stelde ons in staat om de reactietijden op de productieve woordenschattoets te corrigeren voor typsnelheid. De betrouwbaarheid van de productieve woordenschattoets was .82 in het eerste en het tweede jaar en .84 in het derde jaar.

2.2.5 Metacognitieve kennis

Metacognitieve kennis is gemeten met een schriftelijke vragenlijst die bestond uit 45 stellingen over tekstkenmerken en lees- en schrijfstrategieën (gebaseerd op toets gebruikt door Schoonen e.a. en Van Gelderen e.a.). Leerlingen moesten aanvinken of ze het met een stelling eens waren of niet. De test bestond uit 45 items en de betrouwbaarheid was .55, .64 en .54 in respectievelijk het eerste, tweede en derde jaar.

2.3 Procedure

De toetsen zijn elk drie keer afgenomen: in 2008 (vmbo 1), 2009 (vmbo 2) en 2010 (vmbo 3), elk jaar in de periode tussen februari en juni. De schrijfvaardigheidstoets werd klassikaal afgenomen in één sessie van veertig minuten (twee teksten) en één sessie van twintig minuten (een tekst). De andere toetsen werden afgenomen in kleine groepjes in drie verschillende sessies. Er werden niet meer dan twee sessies per dag gepland. Alle sessies werden ingeleid door een onderzoeker of getrainde student-assistent. Tijdens de afnames van de schrijfvaardigheidstoets was er ook een docent aanwezig.

2.4 Analyses

In het eerste jaar van het onderzoek waren de 51 leerlingen verspreid over 9 klassen. In de analyses van dat jaar moet rekening worden gehouden met mogelijke intraklassencorrelaties.

Daarom hebben we vastgesteld of een significante proportie van de gevonden variantie in schrijfvaardigheid is toe te schrijven aan de klas waar de leerlingen in zaten. Hiervoor hebben we gebruik gemaakt van het programma MLWin (Rasbash e.a. 2000). Ook voor het tweede en derde leerjaar is er nagegaan of er klasgebonden variantie was in de groei in schrijfvaardigheid. Om de relatieve bijdragen van de predictoren op schrijfvaardigheid in vmbo 1 te onderzoeken, is een multiële-regressie-analyse uitgevoerd met schrijfvaardigheid in vmbo 1 als de afhankelijke variabele en taalachtergrond (een dummy-variabele: 0 = eentalig, 1 = meertalig), orthografische kennis, grammaticale kennis, productieve woordenschat en metacognitieve kennis als onafhankelijke variabelen. We hebben de analyse opnieuw uitgevoerd met alleen die onafhankelijke variabelen die een significante voorspeller van schrijfvaardigheid in vmbo 1 bleken te zijn.

Om de groei te onderzoeken op schrijfvaardigheid in vmbo 2 en 3, hebben we opnieuw multiële-regressie-analyses uitgevoerd. Als eerste stap is hier de schrijfvaardigheid uit het voorgaande jaar ingevoerd. Vervolgens is nagegaan of het toevoegen van taalachtergrond een significante verbetering van de predictie opleverde. Als dit het geval was, werd deze variabele als covariaat meegenomen in de hierna volgende regressie-analyse. Vervolgens zijn we voor elk van de vier predictoren nagegaan of ze een significante verbetering van de predictie van schrijfvaardigheid leverden.

3. Resultaten

De gemiddelden en standaarddeviaties van de prestaties per test en leerjaar staan vermeld in Tabel 1.

Tabel 1. *Gemiddelden en standaarddeviaties van schrijfvaardigheid en de predictoren in vmbo 1, 2 en 3 (N = 51).*

	Vmbo 1	Vmbo 2	Vmbo 3
Schrijfvaardigheid	234.4 (90.1)	278.1 (88.0)	301.0 (54.6)
Orthografische kennis (68 items)	47.6 (5.8)	49.8 (6.3)	50.0 (5.9)
Grammaticale kennis (50 items)	33.7 (5.4)	34.1 (6.3)	36.1 (4.8)
Productieve woordenschat (ms)	990.9 (269.4)	709.2 (200.5)	645.5 (153.4)
Metacognitieve kennis (45 items)	27.8 (4.2)	28.5 (4.7)	30.0 (4.3)

*= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$

In het eerste leerjaar was er in de schrijfscores een significante proportie klasgebonden variantie. Het verschil in $-2 \times \log$ likelihood van een model met alleen een leerlingniveau en een model met leerling- en klasniveau bedroeg 4.3 ($df = 1$; $p < .001$) (zie Appendix 1). Daarom zijn de regressie-analyses voor vmbo 1 met een klas- en een leerling-niveau uitgevoerd. In het tweede en derde leerjaar was een multi-level structuur niet significant beter dan uni-level (vmbo 2: verschil in $-2 \times \log$ likelihood bedraagt 3.4 ($df = 1$), vmbo 3: verschil in $-2 \times \log$ likelihood bedraagt 1.2 ($df = 1$)) en zijn de analyses dus uni-level uitgevoerd.

Met behulp van repeated-measures-ANOVA's is voor elk van de variabelen vastgesteld of er groei was over de drie meetmomenten. Resultaten lieten zien dat er significante groei was in schrijfvaardigheid ($F_{(2, 98)} = 23.2$, $p < .001$, partiële $\eta^2 = .32$), en ook in elk van de predictoren: orthografische kennis ($F_{(2, 98)} = 7.2$, $p < .01$, partiële $\eta^2 = .13$), grammaticale kennis ($F_{(2, 98)} = 8.2$, $p < .01$, partiële $\eta^2 = .14$), productieve woordenschat ($F_{(2, 98)} = 69.5$, $p < .001$, partiële $\eta^2 = .59$) en metacognitieve kennis ($F_{(2, 98)} = 6.1$, $p < .01$, partiële $\eta^2 = .11$). De gevonden partiële η^2 duiden op middelgrote (vanaf een partiële η^2 van .06) en grote (vanaf een partiële η^2 van .14) effecten.

De correlaties tussen schrijfvaardigheid enerzijds en de vier predictoren anderzijds zijn voor elk van de drie leerjaren weergegeven in Appendix 2. De correlatie tussen schrijfvaardigheid en elk van de vier predictoren waren significant. Echter, de correlatie tussen schrijfvaardigheid en spelling en die tussen schrijfvaardigheid en metacognitieve kennis was niet in elk leerjaar significant.

De relatieve bijdrage van de predictoren aan de verklaring van verschillen in schrijfvaardigheid in vmbo 1 is nagegaan met een multi-level regressie-analyse met schrijfvaardigheid in vmbo 1 als de afhankelijke variabele. Taalachtergrond (een dummy-variabele: 0 = eentalig, 1 = meertalig), werd als eerste predictor ingevoerd (zie model 2 Appendix 3) en bleek significant. Vervolgens werden orthografische kennis, grammaticale kennis, productieve woordenschat en metacognitieve kennis aan dit model toegevoegd. Deze laatste vier onafhankelijke variabelen waren de scores zoals vastgesteld in vmbo 1. Van deze voorspellers bleek alleen grammaticale kennis significant (zie Appendix 3). De analyse is opnieuw uitgevoerd met naast taalachtergrond alleen grammaticale kennis als predictor. De resultaten van deze regressie-analyse zijn weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2 Resultaten van multi-level analyses. Afhankelijke variabele is schrijfvaardigheid in vmbo 1, predictor is grammaticale kennis, gemeten in vmbo 1.

vmbo 1: 51 leerlingen in 10 klassen		model 0	model 1
Variantie	klas	2256.4 (1557.2)	0.000 (0.000)
	leerling	5948.6 (1314.5)	5087.7 (1007.5)
	totaal	8205.0	5087.7
Distributie van de variantie	klas	27.5%	0%
	leerling	72.5%	100%
Verklaarde variantie	klas		100%
	leerling		14.5%
	totaal		38.0%
	intercept	235.1 (18.6)	-68.9 (78.0)
<i>Hoofdeffecten</i>			
Taalachtergrond			-14.7 (22.8)
Grammaticale kennis			9.2***(2.1)
<i>Fit (-2*loglikelihood)</i>		598.6	580.0
Δ -2*loglikelihood			18.6***
Δ df			2

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

We zijn nagegaan welke predictoren samenhangen met individuele verschillen in schrijfvaardigheid als al rekening is gehouden met eerdere vaardigheid. Hiervoor zijn twee groepen uni-level regressieanalyses verricht: één analyse waarin schrijfvaardigheid in vmbo 2 als afhankelijke en schrijfvaardigheid in vmbo 1 als eerst ingevoerde onafhankelijke variabele waren opgenomen en evenzo een analyse waarin schrijfvaardigheid vmbo 3 als afhankelijke en schrijfvaardigheid vmbo 2 als eerste ingevoerde onafhankelijke variabele waren opgenomen. Vervolgens is nagegaan of hier bovenop taalachtergrond een significante unieke bijdrage leverde. Dit was niet het geval en deze variabele is dus niet meegenomen als covariaat. In de volgende stap is voor elk van de vier predictoren nagegaan of ze een significante bijdrage leverden aan schrijfvaardigheid (zie Tabel 3).

Schrijfvaardigheid in het voorafgaande jaar voorspelde telkens een groot deel van de variantie: in vmbo 2 was dit 45%, in vmbo 3 was dit 38%. Hier bovenop bleek in vmbo 2 grammatica een unieke significante bijdrage te leveren ($B = 3.79$, $SE\ B = 1.66$, $\beta = .27$, $\Delta R^2 =$

.05) en in het derde leerjaar bleek hetzelfde voor metacognitieve kennis ($B = 3.02$, $SE B = 1.50$, $\beta = .24$, $\Delta R^2 = .05$).

Tabel 3 *Uitkomsten multiële regressie met afhankelijke variabelen schrijfvaardigheid vmbo 2 en vmbo 3.*

Afhankelijke variabele	Onafhankelijke variabele	R ²	ΔR^2	Significantie F change
1. Schrijfvaardigheid vmbo 2	Schrijfvaardigheid vmbo 1	.45	.45	$p < .001$
2. Schrijfvaardigheid vmbo 2	Schrijfvaardigheid vmbo 1	.45	.45	$p < .001$
	Taalachtergrond	.45	.00	n.s.
3. Schrijfvaardigheid vmbo 2	Schrijfvaardigheid vmbo 1	.45	.45	$p < .001$
	Orthografische kennis (2)			n.s.
4. Schrijfvaardigheid vmbo 2	Schrijfvaardigheid vmbo 1	.45	.45	$p < .001$
	Grammaticale kennis (2)	.50	.05	$p < .05$
5. Schrijfvaardigheid vmbo 2	Schrijfvaardigheid vmbo 1	.45	.45	$p < .001$
	Productieve woordenschat (2)			n.s.
6. Schrijfvaardigheid vmbo 2	Schrijfvaardigheid vmbo 1	.45	.45	$p < .001$
	Metacognitieve kennis (2)			n.s.
7. Schrijfvaardigheid vmbo 3	Schrijfvaardigheid vmbo 2	.38	.38	$p < .001$
8. Schrijfvaardigheid vmbo 3	Schrijfvaardigheid vmbo 2	.38	.38	$p < .001$
	Taalachtergrond	.38	.00	n.s.
9. Schrijfvaardigheid vmbo 3	Schrijfvaardigheid vmbo 2	.38	.38	$p < .001$
	Orthografische kennis (3)			n.s.
10. Schrijfvaardigheid vmbo 3	Schrijfvaardigheid vmbo 2	.38	.38	$p < .001$
	Grammaticale kennis (3)			n.s.
11. Schrijfvaardigheid vmbo 3	Schrijfvaardigheid vmbo 2	.38	.38	$p < .001$
	Productieve woordenschat (3)			n.s.
12. Schrijfvaardigheid vmbo 3	Schrijfvaardigheid vmbo 2	.38	.38	$p < .001$
	Metacognitieve kennis (3)	.42	.05	$p < .05$

4. Conclusie en discussie

In deze studie is onderzocht in hoeverre de schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo kan worden geprediceerd door linguïstische kennis, vloeïendheid en metacognitieve kennis. De onderzoeksvragen richtten zich op twee aspecten. Ten eerste wilden we achterhalen hoe sterk de rol van linguïstische kennis (in deze studie: orthografische en grammaticale kennis), vloeïendheid (snelheid waarmee woorden kunnen worden opgehaald), en metacognitieve kennis (oordelen over stellingen m.b.t. tekstenmerken en lees- en schrijfstrategieën) was voor de schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo. Ten tweede wilden we achterhalen wat de rol van deze componenten was in het 2^e en 3^e leerjaar als al rekening wordt gehouden met schrijfvaardigheid in het voorgaande jaar. Met andere woorden, we wilde weten in hoeverre groei toegeschreven kon worden aan variantie in de predictoren.

De analyses leidden tot een aantal interessante vondsten. Allereerst zagen we dat schrijfvaardigheid in het eerste jaar van de studie sterk samenhang met kennis van grammatica. Een leerling met relatief veel grammaticale kennis, scoorde ook relatief hoog op schrijfvaardigheid. Uit allerlei andere studies weten we dat grammaticale kennis niet los staat van andere linguïstische kennis. Hij hangt bijvoorbeeld sterk samen met de receptieve woordenschat. Als rekening werd gehouden met grammaticale kennis, leverde metacognitieve kennis geen unieke significante bijdrage. Dit is in tegenstelling met de bevindingen van Schoonen e.a. (2011). Het verschil zou te maken kunnen hebben met de minder ontwikkelde kennis over tekstenmerken en lees- en schrijfstrategieën van de vmbo-leerlingen in onze studie in vergelijking met die kennis in de meer heterogene populatie van Schoonen e.a. (2011). Deze minder grote kennis was wellicht niet voldoende om efficiënt te kunnen worden ingezet in het schrijfproces.

Een tweede observatie betreft de rol van eerdere schrijfvaardigheid bij de schrijfprestaties van de leerlingen. Eerdere vaardigheid speelt een aanzienlijke rol bij latere schrijfvaardigheid: leerlingen die relatief goede teksten schreven in het eerste jaar hoorden in de daaropvolgende jaren ook bij de betere schrijvers. Desondanks was er nog een groot deel van de gevonden variantie dat niet verklaard werd door de eerdere schrijfvaardigheid. Andere factoren speelden wellicht een rol in de opgetreden veranderingen.

De rol van een aantal van deze factoren is onderzocht. De derde observatie betreft dan ook de rol van de vaardigheden in de verklaring van latere schrijfvaardigheid als er al rekening is gehouden met de rol van eerdere schrijfvaardigheid. In vmbo 2 was de rol van grammaticale kennis significant. In vmbo 3 zagen we dat metacognitieve kennis een rol begon te spelen. Wellicht heeft dit te maken met de toegenomen kennis (uit de repeated-measures-ANOVA bleek dat ook de metacognitieve kennis vooruitging). Leerlingen beschikten in jaar 3 over meer kennis die ook daadwerkelijk kan worden toegepast.

Ondanks de beperkingen die deze studie kent, kunnen we toch lijnen trekken naar de onderwijspraktijk. Het lijkt erop dat vooral in de eerste jaren van het vmbo een rijkere kennis van de taal samengaat met betere schrijfproducten. Wij zijn ons ervan bewust dat met behulp van de uitgevoerde analyses een oorzakelijk verband niet is aan te tonen, maar desondanks is het aannemelijk dat een deel van het verband causaal te duiden is. Aandacht in het onderwijs voor linguïstische kennis zou in dat geval kunnen leiden, niet alleen tot een toename in de linguïstische kennis zelf, maar ook tot betere schrijfproducten van deze leerlingen. In het derde leerjaar, als de schrijfvaardigheid en de vaardigheid in de componenten, is toegenomen, blijkt er een rol weggelegd voor metacognitieve kennis. Uiteraard blijft onverlet dat het belangrijk is om niet alleen op de deelvaardigheden aandacht te vestigen, maar leerlingen ook genoeg gelegenheid te bieden om ervaring op te doen met het zelf schrijven van teksten.

Literatuurlijst

- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chenoweth, N.A. & J.R. Hayes (2001), Fluency in writing: generating text in L1 and L2, *Written Communication* 18: 80-98.
- Deane, P., N. Odendahl, T. Quinlan, M. Fowles, C. Welsh & J. Bivens-Tatum (2008), *Cognitive models of writing: writing proficiency as a complex integrated skill*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Flower, L. & J.R. Hayes (1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication* 32: 365-387.
- Hayes, J.R. L. & Flower (1980), Identifying the organization of writing processes, in Gregg, L.W. & E.R. Steinberg (red.), *Cognitive processes in writing*: 3-30, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lloyd-Jones, R. (1977), Primary trait scoring, in Cooper, C.R. & L. Odell (red.), *Evaluating writing: describing, measuring, judging*: 33-66., Urbana, IL: NCTE.
- McCutchen, D. (2006), Cognitive factors in the development of children's writing, in MacArthur, C.A., S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research*: 115-130, New York, NY: Guilford.
- Schoonen, R., A. Van Gelderen, K. De Glopper, J. Hulstijn, A. Simis, P. Snellings & M. Stevenson (2003), First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge, *Language Learning* 53: 165-202.
- Schoonen, R., A. Van Gelderen, R.D. Stoel, J. Hulstijn & K. De Glopper (2011), Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students, *Language Learning* 61: 31-79.
- Trapman, M., R. Van Steensel, A. Van Gelderen., E. Van Schooten & J. Hulstijn (in prep.), A longitudinal study into writing proficiency of low achieving adolescents: the role of linguistic knowledge, fluency and metacognitive knowledge.
- Van Gelderen, A., F. Schoonen, K. De Glopper, J. Hulstijn, A. Simis, P. Snellings et al. (2004), Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension: a componential analysis, *Journal of Educational Psychology* 96(1): 19-30.
- Van Gelderen, A., R. Schoonen, R. Stoel, K. De Glopper, & J. Hulstijn (2007), Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2: a longitudinal analysis of constituent components, *Journal of Educational Psychology* 99: 477-491.

Appendices

Appendix 1. Resultaten van multi-level analyses. Afhankelijke variabele is schrijfvaardigheid in vmbo 1. Analyse om multi-level structuur vast te stellen.

vmbo 1: 51 leerlingen in 10 klassen		model 0	model 1
Variantie	Klas		2256.4 (1557.2)
	Leerling	7966.2 (1577.5)	5948.6 (1314.5)
	Total	7966.1	8205
Distributie van de variantie	Klas		27.5%
	Leerling	100%	72.5%
	Intercept	234.4 (12.5)	235.1 (18.6)
Fit (-2*loglikelihood)		602.9	598.6
Δ -2*loglikelihood			4.3*
Δ df			1

*= $p < .05$; **= $p < .01$; *** = $p < .001$

Appendix 2. Correlaties tussen schrijfvaardigheid en de predictoren in vmbo 1, 2 en 3 ($N = 51$).

	Vmbo 1	Vmbo 2	Vmbo 3
Orthografische kennis	.29*	.16	.18
Grammaticale kennis	.60***	.55***	.38**
Productieve woordenschat	-.30*	-.35*	-.46**
Metacognitieve kennis	.23	.30*	.43**

*= $p < .05$; **= $p < .01$; *** = $p < .001$

Appendix 3. Schrijfvaardigheid in vmbo 1: Predictoren zijn taalachtergrond, orthografische kennis, grammaticale kennis, productieve woordenschat en metacognitieve kennis.

vmbo 1: 51 leerlingen in 10 klassen		model 0	model 1	model 2
Variantie	klas	2256.4 (1557.2)	1516.1 (1204.6)	0.000 (0.000)
	leerling	5948.6 (1314.5)	5654.2 (1248.2)	5012.8 (992.7)
	totaal	8205.0	7170.3	5012.8
Distributie van de variantie	klas	27.5%	21.1%	0%
	leerling	72.5%	79.9%	100%
Verklaarde variantie (t.o.v. voorgaand model)	klas		32.8%	100%
	leerling		4.9%	11.3%
	totaal		12.6%	30.1%
	intercept	235.1 (18.6)	260.3 (19.8)	-8.1 (117.1)
<i>Hoofdeffecten</i>				
Taalachtergrond			-49.1* (21.7)	-11.9 (24.4)
Orthografische kennis				-0.4 (2.1)
Grammaticale kennis				9.2*** (2.4)
Productieve woordenschat				-0.0 (0.0)
Metacognitieve kennis				-0.7 (2.8)
Fit (-2*loglikelihood)		598.6	593.9	579.2
Δ -2*loglikelihood			4.7*	14.7**
Δ df			1	4

*= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$

Schrijfvaardigheid en ontwikkeling

Writing proficiency and development

Het belang van motivatie en lesparticipatie in taal- en zaakvakken voor de schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen

Ilona de Milliano, *Universiteit van Amsterdam*¹

Amos van Gelderen, *Universiteit van Amsterdam*

Peter Sleegers, *Universiteit Twente*

Erik van Schooten, *Universiteit van Amsterdam*

1. Introductie

Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2008) en het Cito (Wijnstra 2001) laten zien dat een groot deel van de middelbare scholieren achterstanden heeft in schrijfvaardigheid. Uit een studie van Bohnenn en Kurvers (2004) blijkt dat bij het verlaten van het voortgezet onderwijs veel leerlingen nog moeite hebben met schriftelijke taken. Ook in een reeks andere landen is de schrijfvaardigheid reden tot zorg (Alliance for Excellent Education 2006; Baumert e.a. 2001; OECD 2003). Een groot deel van de jongeren blijkt niet in staat om teksten te schrijven die voldoen aan de kwaliteit die wordt vereist op school en in de beroepspraktijk. Deze constatering roept vragen op over de ontwikkeling in schrijfvaardigheid in de adolescentie. In hoeverre boeken zwakke adolescenten schrijvers vooruitgang in schrijfvaardigheid? En zo ja, welke factoren kunnen verschillen in vooruitgang verklaren? In Nederland bevinden de meeste adolescenten zwakke schrijvers zich in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo. In deze studie onderzoeken wij het belang van motivatie en lesparticipatie in taal- en vakken voor de ontwikkeling in schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen.

1.1 Theoretisch kader

In de onderzoeksliteratuur wordt behalve linguïstische kennis, motivatie als een belangrijke predictor van schrijfvaardigheid beschouwd. Vooral in de adolescentie is motivatie een veel bediscussieerd onderwerp. Terwijl schrijfvaardigheid steeds complexer en belangrijker wordt in de loop van het onderwijs (Fang & Schleppegrell 2010) ervaren ouders, docenten en onderzoekers juist een dalende motivatie voor lezen en schrijven (Eccles & Wigfield 2000; Raukema, Schram & Stalpers 2002; Van Schooten & De Glopper 2006). In vele studies blijken positieve attitudes (Eccles et al 1983; Eccles & Wigfield 2000; Hidi & Boscolo 2006) en vertrouwen in eigen vaardigheid (Klassen 2002; Pajares 2003) naast betrokken en strategisch gedrag positief gerelateerd met schrijfvaardigheid (Bereiter & Scardamalia 1987; Graham & Harris 2000; Zimmerman 2000). Hieruit wordt afgeleid dat wanneer leerlingen meer gemotiveerd zijn, ze meer investeren in schrijven en als resultaat daarvan meer geoefend raken en beter presteren. Het impliceert ook dat wanneer leerlingen minder gemotiveerd zijn, ze minder zullen investeren in schrijven en als resultaat daarvan minder vooruitgang zullen boeken in schrijfvaardigheid.

Ondanks dat veel waarde wordt toegekend aan de rol van motivatie in de schrijfontwikkeling van adolescenten zwakke schrijvers, is er nog opvallend weinig empirische evidentie voor deze aannames. De aannames zijn veelal gebaseerd op onderzoek gericht op andere en vaak zeer heterogene populaties (bijvoorbeeld expert versus beginnende schrijvers). Het is niet vanzelfsprekend dat bevindingen voor schrijvers van andere leeftijden en vaardigheid ook gelden voor de specifieke situatie van adolescenten zwakke schrijvers. Bovendien is het lastig om in onderzoek naar heterogene populaties specifieke verschillen

¹ Ilona de Milliano, Univ. van Amsterdam, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam, I.I.C.M.DeMilliano@uva.nl

tussen zwakke schrijvers te onderscheiden. Dergelijke verschillen worden verbloemd door de grote onderlinge variatie. Om deze reden is deze studie specifiek gericht op verschillen in schrijfontwikkeling van adolescente zwakke lezers.

Daarnaast wordt een hogere motivatie theoretisch gekoppeld aan een grotere vooruitgang in schrijfvaardigheid. Deze assumpties zijn echter vooral gebaseerd op cross-sectioneel onderzoek en nauwelijks op longitudinaal onderzoek (Klassen 2002; Lipstein & Renninger 2007; Pajares 2003). Hiermee is vooral onderzoek gedaan naar de relatie tussen motivatie en vaardigheid op een onafhankelijk tijdstip, maar nog niet naar de relatie tussen motivatie en ontwikkeling. In dit kader hebben we in deze studie eenzelfde groep leerlingen voor een periode van 3 schooljaren gevolgd.

Tot slot heeft eerder onderzoek zich hoofdzakelijk gericht op waarden, attituden en vertrouwen ten aanzien van schrijven (Klassen 2002; Pajares 2003) en de strategische aspecten van schrijfgedrag (Bereiter & Scardamalia 1987; De La Paz, Swanson & Graham 1998; Graham & Harris 2000). Veel minder is gekeken naar de mate waarin leerlingen daadwerkelijk participeren in schrijfactiviteiten in de les. De kans bestaat dat hiermee een belangrijke potentiële predictor van schrijfontwikkeling van adolescente zwakke schrijvers over het hoofd wordt gezien. Doordat deze jongeren buiten school vaak weinig schrijfactiviteiten ontplooiën, is hun schrijfontwikkeling grotendeels afhankelijk van wat op school wordt aangeboden. Studies die wel gericht zijn op de beschrijving van het onderwijs en de consequenties voor leren, concentreren zich vaak op de aard van het curriculum. Leerlingen zijn echter geen passieve ontvangers, maar actieve deelnemers aan het leerproces (Greenwood, Horton & Utley 2002). Ze maken een keuze om wel of niet te participeren. De mate waarin ze iets oppikken van wat hen wordt aangeboden is afhankelijk van deze keuze. Juist in de adolescentie blijkt dat leerlingen meer gaan verschillen in hun keuzes en daardoor ook in hun gedrag, vaardigheden en ontwikkeling (Stipek 1998).

Lesparticipatie is deels afhankelijk van persoonlijke kenmerken, maar wordt ook beïnvloedt door kenmerken van de leeromgeving (Appleton, Christenson & Furlong 2008; Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Het gedrag van de docent en klasgenoten spelen een rol net als de aard van lesmaterialen en de vakinhoud. Dit wetende is in deze studie niet alleen gekeken naar de invloed van attituden en strategisch gedrag op schrijfontwikkeling, maar ook naar de rol van lesparticipatie. Om de motivatie te vergroten en betrokkenheid bij het schrijven in de les te stimuleren wordt steeds vaker een inhoudsgerichte benadering betoogd (Brinton, Snow & Wesche 1989; Graham & Perin 2007; Hajer & Meestringa 2004). Volgens de inhoudsgerichte benadering moet de aandacht bij lees- en schrijfonderwijs uitgaan naar de inhoud van de boodschap, terwijl zo nu en dan, afhankelijk van het niveau van de leerling, ook aandacht aan de talige vorm van de boodschap moet worden gegeven. Dit leidt ertoe dat leerlingen steeds bezig blijven met doelgerichte, betekenisvolle taken, waarbij het leren van nieuwe taalvormen instrumenteel is voor het bereiken van de communicatieve doelen. De inhoudsgerichte benadering veronderstelt dat taalonderwijs aantrekkelijker en effectiever is wanneer het is ingebed in betekenisvolle leercontexten, dan wanneer het bestaat uit geïsoleerde oefening van linguïstische vaardigheden en kennis. Met het oog op de verwachte effecten van inhoudsgericht onderwijs, is de lesparticipatie bij zowel taal- als zaakvakken onderzocht. In taalvakken zijn schrijfactiviteiten primair gericht op het ontwikkelen van taalvaardigheid, terwijl in zaakvakken schrijfactiviteiten vooral plaatsvinden om te leren over vakinhoud.

1.2 Onderzoeksvragen

In deze studie wordt een antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

1. In hoeverre boeken vmbo-leerlingen vooruitgang in schrijfvaardigheid in de eerste drie leerjaren van het vmbo?

2. In hoeverre kunnen verschillen in ontwikkeling in schrijfvaardigheid tussen vmbo-leerlingen worden verklaard met verschillen in motivatie en lesparticipatie in taal- en zaakvakken?

2. Methode

2.1 Participanten

In vmbo 1 bestond de steekproef uit 63 leerlingen (36 jongens en 27 meisjes) waarvan 32 leerlingen het Nederlands als moedertaal en hadden 31 leerlingen een andere moedertaal hadden dan het Nederlands. De geselecteerde leerlingen volgden allen de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo en behoorden tot de 30 procent laagsscorende op de CITO eindtoets. Als zodanig behoren deze leerlingen tot de zwakste leerlingen ten aanzien van taal en worden zij daarom beschouwd als zwakke adolescenten schrijvers. Leerlingen met een gediagnosticeerde leer- of gedragsstoornis zijn met opzet niet geselecteerd. De leerlingen zijn geselecteerd uit 10 verschillende klassen van 9 verschillende etnisch-gemengde scholen in de Randstad. Uit elke klas zijn 6 tot 7 leerlingen geselecteerd, waarvan de helft van de leerlingen het Nederlands als moedertaal had en de andere helft niet. Bij aanvang van het onderzoek waren de leerlingen tussen 12 en 14 jaar oud ($M=12.7$). Vanwege verschillende oorzaken (o.a. verhuizing, ziekte, gebrek aan motivatie) is de omvang van de steekproef in de loop van het onderzoek veranderd. In vmbo 3 bestond de steekproef uiteindelijk uit 52 leerlingen die afkomstig waren uit 28 klassen van 11 scholen.

2.2 Instrumenten

Schrijfvaardigheid. De schrijfvaardigheidstoets bestond uit drie schrijftaken en is specifiek ontworpen om de ontwikkeling in schrijfvaardigheid vast te stellen bij adolescenten zwakke schrijvers (Van Steensel, Oostdam & Van Gelderen, in press). Elke schrijftaak bestond uit een realistische communicatieve taak en vertegenwoordigden verschillende tekstsoorten (informatief, argumentatief en narratief). De prestaties op elke taak is beoordeeld door twee onafhankelijke beoordelaars volgens de Primary Trait Procedure (Ljoyd-Jones 1997). Voor elke taak was het communicatieve doel, de *primary trait*, geformuleerd. Op basis hiervan zijn voor elke tekst een aantal criteria geformuleerd waaraan de tekst moest voldoen en beoordeeld werd. Om tot een score te komen, maakten de beoordelaars gebruik van een schaal met vijf referentieteksten. De interbeoordelaarsovereenkomst bleek voor alle taken voldoende in alle leerjaren. De scores voor schrijfvaardigheid betrof een somscore van de scores op de drie afzonderlijke taken. Vervolgens zijn de scores voor de afzonderlijke leerjaren gesommeerd resulterend in indicatie van de gemiddelde schrijfvaardigheid in de periode van de tot en met de derde klas vmbo. De betrouwbaarheid van deze score was goed (Cronbach $\alpha = .83$).

Motivatie. Elke leerling rapporteerde in een vragenlijst op een Likert 5-puntsschaal over hun (1) vertrouwen in eigen lees- en schrijfvaardigheid (2) inzet voor academisch lezen en schrijven (3) intrinsieke motivatie en (4) extrinsieke motivatie. De vragenlijst bevatte voor elk facet 5 stellingen over schrijfactiviteiten en 5 stellingen over leesactiviteiten. Door de jaren heen bleek de betrouwbaarheid van alle schalen goed (Cronbach $\alpha > .81$). In een aparte vragenlijst rapporteerde elke leerling op een Likert 5-puntsschaal over hun gebruik van strategieën ten aanzien van plannen, formuleren, monitoren, reviseren en evalueren (zelfregulatie). De schaal van deze vragenlijst bleek door de jaren heen adequaat (Cronbach $\alpha > .69$).

Lesparticipatie. Lesobservaties zijn uitgevoerd in reguliere lessen Nederlands (NE) en Mens & Maatschappij (MM). In de loop van het onderzoek is elke leerling ($N=63$) gemiddeld 12 uur geobserveerd. Elke 90 seconden werd van elke aanwezige deelnemende leerling (variërend van 1 tot 7 leerlingen) twee aspecten genoteerd. Ten eerste werd genoteerd of de

les in het teken stond van *geletterde activiteiten* (activiteiten gemoeid met o.a. begrijpend lezen, schrijfvaardigheid, woordenschat, spelling of grammatica). Ten tweede werd genoteerd of de leerling *participeerde* (leerling vertoont gedrag dat past bij de lesactiviteit). Aangezien de lesduur varieerde per school (van 35 tot 50 minuten) zijn de scores hiervoor gecontroleerd. Van 167 uur aan lesobservaties is 8 uur gelijktijdig gecodeerd door twee observatoren. Dit betekent dat 267 segmenten van 1,5 minuut tweemaal gecodeerd zijn. De inter-beoordelaarsovereenkomst was substantieel; Cohen's kappa voor geletterde activiteiten was .89 en Cohen's kappa voor lesparticipatie was .80.

2.3 Dataverzameling

In het voorjaar van elk leerjaar (vmbo 1-3) is de schrijftoets afgenomen in twee sessies van 45 minuten. De vragenlijsten zijn in het najaar van elk leerjaar afgenomen in één sessie van 45 minuten. Tenslotte zijn in elk leerjaar twee reguliere lessen van elk vak geobserveerd, waarvan één les in het najaar en één les in het voorjaar. Alle afnamen vonden plaats op school tijdens de schooldag en werden geleid door getrainde onderzoeksassistenten.

2.4 Ontbrekende data

Doordat leerlingen op sommige momenten in de dataverzameling afwezig waren ontbreekt 8.7% van onze data. *EM Estimation* is gebruikt om de ontbrekende data bij te schatten. Ter controle zijn alle analyses uitgevoerd met en zonder bijgeschatte data. In alle analyses bleken dezelfde effecten significant.

2.5 Statistische analyse

Eerst hebben we gemiddelden en standaarddeviaties berekend voor alle predictoren voor de hele steekproef. Aangezien de 63 deelnemende leerlingen afkomstig zijn van 10 verschillende klassen, hebben we eerst gekeken of multi-level analyses nodig waren met behulp van regressieanalyses in het programma MLwiN (Rabasch e.a. 2000). De score voor schrijfvaardigheid uit vmbo 1 is gebruikt als covariaat om de score voor schrijfvaardigheid in vmbo 3 te voorspellen. Om schrijfontwikkeling te analyseren hebben we geen vershillscores gebruikt, omdat uit verschillende studies is gebleken dat regressieanalyse de beste methode is (Senn 2006; Tu, Gunnell & Gilthorpe 2008). De resultaten laten zien dat het toevoegen van een klasniveau aan het leerlingniveau niet resulteert in een significante verbetering van de passing van het model. Om die reden zijn analyses naar de ontwikkeling in schrijfvaardigheid uni-level uitgevoerd met het General Linear Model (GLM) voor herhaalde metingen.

Om het belang van motivatie en lesparticipatie op leesontwikkeling na te gaan, hebben we voor elke variabele gemiddeldes berekend van de scores uit vmbo 1, vmbo 2 en vmbo 3. Om een zinvolle voorspelling te doen is een zo hoog mogelijke alfa van deze scores noodzakelijk. De betrouwbaarheid van de motivationele variabelen bleek adequaat (Cronbach α Vertrouwen in eigen lees- en schrijfvaardigheid = .78, Cronbach α Inzet = .84, Cronbach α Zelfregulatie = .82, Cronbach α Intrinsieke Motivatie = .84 en Cronbach α Extrinsieke Motivatie = .75). Aanvankelijk waren de Cronbach α voor lesparticipatie NE (.46) en lesparticipatie MM (.17) laag. Na verwijdering van de score uit vmbo 1 voor Nederlands (.77) en de score uit vmbo 3 voor Mens & Maatschappij waren de Cronbach α voldoende (.66). Vervolgens zijn met behulp van GLM de relaties tussen motivatie en lesparticipatie enerzijds en schrijfontwikkeling anderzijds onderzocht.

3. Resultaten

3.1 Gemiddelden en standaarddeviaties van de onafhankelijke variabelen

In Tabel 1 zijn de descriptieve statistieken van de onafhankelijke variabelen gerapporteerd.

Tabel 1 Gemiddelden (en standaarddeviaties) van de onafhankelijke variabelen (N=63).

	<i>Schaal</i>	<i>M (SD)</i>
Vertrouwen in eigen lees- en schrijfvaardigheid 123	0-5	3.85 (.49)
Inzet 123	0-5	3.15 (.68)
Zelfregulatie 123	0-2	1.00 (.26)
Intrinsieke motivatie 123	0-5	3.00 (.73)
Extrinsieke motivatie 123	0-5	3.94 (.48)
Lesparticipatie Nederlands 12	-	32.35 (16.04)
Lesparticipatie Mens & Maatschappij 23	-	23.39 (14.49)

De gemiddelden in Tabel 1 geven aan dat de leerlingen in onze studie een behoorlijk vertrouwen in hun eigen lees- en schrijfvaardigheid hebben aangezien ze rond 4 scoren op een schaal van 1 tot 5. Het gemiddelde voor Inzet indiceert dat de leerlingen gematigd zijn ten aanzien van hun inzet voor lezen en schrijven; gemiddeld scoren ze net boven de mediaan. Het gemiddelde voor Zelfregulatie schetst een vergelijkbaar beeld. Ook op dit gebied scoren de leerlingen rondom de mediaan. Ten aanzien van Intrinsieke Motivatie is uit het gemiddelde af te leiden dat de leerlingen gematigd zijn over het plezier dat zij beleven aan lezen en schrijven voor school. Het gemiddelde voor Extrinsieke Motivatie wijst erop dat de leerlingen schoolse lees- en schrijftaken wel als tamelijk relevant beschouwen.

Ten aanzien van lesparticipatie, blijkt uit onze bevindingen in Tabel 1 dat de leerlingen bij Nederlands gemiddeld meer participeerden in geletterde activiteiten dan bij Mens & Maatschappij. De activiteiten in de lessen Nederlands bestonden voor ongeveer 30 procent van de geobserveerde lestijd uit geletterde activiteiten, terwijl bij Mens & Maatschappij dit voor 40 procent van de geobserveerde lestijd het geval was.

3.2 Ontwikkeling van schrijfvaardigheid

In de zoektocht naar predictoren van schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen is het essentieel om eerst vast te stellen of er sprake is van ontwikkelingen. In Tabel 2 zijn de gemiddelden scores voor schrijfvaardigheid in vmbo 1 tot en met vmbo 3 gerapporteerd.

Tabel 2 Gemiddelden (en standaarddeviaties) van alle leerlingen (N=63).

	<i>Vmbo 1</i>	<i>Vmbo 2</i>	<i>Vmbo 3</i>
Schrijfvaardigheid	234.51 (96.13)	270.47 (95.65)	282.16 (83.80)

De resultaten van de GLM laten zien dat leerlingen vooruitgang boeken in schrijfvaardigheid in de periode tussen vmbo 1 en vmbo 3 ($F_{(2, 124)}=11.91$, $p<.001$; partiële $\eta^2=.161$). Tussen proefpersoon contrasten (herhaald) laten zien dat het verschil tussen vmbo 1 en vmbo 2 ($F_{(1; 62)}=16.3003$; $p<.001$; partiële $\eta^2=.208$) significant is, maar dat het verschil tussen vmbo 2 en vmbo 3 ($F_{(1; 62)}=1.352$; $p=.249$) niet significant is.

Vervolgens voerden we een GLM uit met Vertrouwen in Eigen Lees- en Schrijfvaardigheid, Inzet, Zelfregulatie, Intrinsieke Motivatie, Extrinsieke Motivatie, Lesparticipatie NE, en Lesparticipatie MM als onafhankelijke predictoren. Ten eerste blijkt dat in een GLM met de zeven motivationele factoren, de factor niet langer significant is ($F_{(2,110)}=1.004$; $p=.37$). Dit betekent dat schrijfontwikkeling voor een groot deel verklaard kan worden door onze zeven motivationele variabelen. Verder bleken de tussenproefpersoon effecten van Intrinsieke Motivatie ($F_{(1;55)}=4.053$; $p=.049$; partiële $\eta^2=.069$) en Lesparticipatie MM ($F_{(1;55)} = 7.577$; $p=.003$; partiële $\eta^2=.121$) significant, maar waren de effecten van Vertrouwen in Eigen Lees- en Schrijfvaardigheid ($F_{(1;55)}=1.436$; $p=.236$), Inzet ($F_{(1;55)}=.212$; $p=.647$), Zelfregulatie ($F_{(1;55)}=.001$; $p=.973$), Extrinsieke Motivatie ($F_{(1;55)}=1.114$; $p=.296$) en Lesparticipatie NE ($F_{(1; 58)}=.043$; $p=.837$) allemaal niet significant.

4. Conclusie en discussie

In deze studie is het belang van motivatie en lesparticipatie in taal- en zaakvakken voor de schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen onderzocht. Uit onze studie blijkt dat door de bank genomen leerlingen in het vmbo vooruitgang boeken in schrijfvaardigheid. Verder toont onze studie aan dat verschillen in schrijfontwikkeling tussen vmbo-leerlingen voor een deel verklaard kunnen worden door verschillen in intrinsieke motivatie voor academisch lezen en schrijven en door verschillen in lesparticipatie bij Mens en Maatschappij.

De bevindingen voor intrinsieke motivatie zijn in lijn met het *Expectency-Value Framework* van Eccles en collega's (Eccles et al 1983; Eccles & Wigfield 2000; Hidi & Boscolo 2006). Dat ondanks de lage betrouwbaarheid van lesparticipatie het een belangrijke voorspeller van schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen bleek, bevestigt de suggestie dat wat leerlingen doen tijdens de les een belangrijke voorspeller is van hun ontwikkeling. Dat er uitgerekend een hoofdeffect wordt gevonden voor lesparticipatie in geletterde activiteiten bij Mens & Maatschappij en niet bij Nederlands creëert empirisch draagvlak voor de pretenties van een inhoudsgerichte benadering van taalontwikkeling. Zoals opgemerkt in de inleiding is er traditioneel een essentieel verschil tussen de geletterde activiteiten in de onderzochte leerdomeinen. In de taalvakken is het ontwikkelen van vaardigheid het voornaamste doel, terwijl in de zaakvakken geletterde activiteiten functioneel zijn voor het verwerven van vakinhoud. Een dieptestudie naar de aard van het schrijf- en leesonderwijs aan de participerende leerlingen in deze studie (De Milliano, Van Gelderen & Slegers in voorbereiding) laat zien dat geletterde activiteiten in de lessen Mens & Maatschappij meer inhoudsgericht waren dan in de lessen Nederlands. Bij Mens & Maatschappij is lezen en schrijven geen doel op zich maar een middel om te leren over inhoud die getest zal worden of relevant is op de korte of langere termijn. Bij Nederlands waren de geletterde activiteiten gericht op ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid, waarbij de inhoud van ondergeschikt belang was. Op toetsen wordt niet gevraagd naar de inhoud, maar naar hun vaardigheid in het maken van referenties, het ontrafelen van woordbetekenissen en het herkennen van tekstgenres. Deze resultaten bevestigen de aanname dat lesparticipatie voor deze leerlingen een belangrijke voorspeller is van onderlinge verschillen in ontwikkeling in schrijfvaardigheid. Bovendien bekrachtigen de bevindingen de suggestie dat de lesparticipatie gevoelig is voor variatie in leeromgeving (Appleton e.a. 2008; Fredricks e.a. 2004) en dat schrijfontwikkeling gediend is met een inhoudsgerichte benadering (Brinton e.a. 1989; Graham & Perin 2007; Hajer & Meestringa 2004).

Deze studie laat ook zien dat vertrouwen in eigen lees- en schrijfvaardigheid, inzet, zelfregulatie en extrinsieke motivatie geen voorspellers zijn van verschillen in schrijfontwikkeling tussen vmbo-leerlingen. Deze bevindingen zijn in strijd met de verwachting dat dergelijke hogere motivatie resulteert in meer oefening, meer vaardigheid en dus meer vooruitgang. Er zijn een aantal mogelijke oorzaken die de op het eerste gezicht vanzelfsprekende keten tussen motivatie en schrijfontwikkeling kunnen compliceren.

Zo rapporteerden de leerlingen in deze studie een vertrouwen in eigen lees- en schrijfvaardigheid van 4 op een schaal van 1 tot 5. Dit is relatief hoog en wijst op overschatting van hun eigen vaardigheid, iets wat vaker wordt gevonden voor zwakke schrijvers (Klassen 2002). Een dergelijke overschatting kan er juist voor zorgen dat leerlingen zich minder inzetten dan nodig is (Salomon 1984; Schunk 2003). Dat deze leerlingen hun vaardigheid relatief hoog inschatten kan het resultaat zijn van hun leeromgeving. In tegenstelling tot op de basisschool, zijn vmbo-leerlingen op de middelbare school omringd met klasgenoten met een min of meer vergelijkbare vaardigheid. Docenten zijn gericht op succeservaringen en schoolboeken zijn afgestemd op hun niveau en behoeften. Ondanks dat we deze leerlingen beschouwen als zwakke schrijvers, ervaren zij zelf wellicht meer

vaardigheid dan in het verleden. Voor sommige leerlingen zal een groter vertrouwen in eigen kunnen een stimulans zijn om meer te investeren, terwijl het voor andere leerlingen een reden kan zijn om het juist wat rustiger aan te doen.

Daarnaast waren we niet in staat om effecten van inzet en gepercipieerde zelfregulatie vast te stellen. Deze bevindingen contrasteren studies waarin herhaaldelijk relaties worden gevonden tussen deze facetten en schrijfvaardigheid (Bereiter & Scardamalia 1987; Graham & Harris 2000). De meest voor de hand liggende verklaring is van methodologische aard. Vanwege de praktische beperkingen in dit intensieve longitudinale onderzoek waren we genooddaakt tot het gebruik van zelfrapportages voor het meten van inzet en zelfregulatie. Recentelijk hebben onderzoekers echter terecht vraagtekens geplaatst bij de accuraatheid van dergelijke meetinstrumenten om daadwerkelijke inzet en zelfregulatie te meten (Veenman 2005). Er is bewijs gevonden dat het niet aannemelijk is dat participanten doen wat ze zeggen of dat participanten goed in staat zijn om te reflecteren op wat zij doen. Als zodanig hebben we niet zozeer werkelijke inzet en zelfregulatief gemeten, maar “slechts” intenties van gedrag. Om het daadwerkelijke belang van inzet en zelfregulatie te meten is het gebruik van hardopdenk of zijn *eye-tracking* methoden meer geschikt. Vervolgstudies naar de typen en patronen van zelfregulatief gedrag in relatie tot schrijfprestaties van vmbo-leerlingen zijn in voorbereiding.

Een andere beperking van het onderzoek betreft de kleine steekproefomvang. Dit vraagt om voorzichtigheid bij generalisatie van deze bevindingen naar de gehele subpopulatie van adolescenten zwakke schrijvers. Replicatie van deze bevindingen in grotere en andere steekproeven is gewenst. Bovendien is in deze studie niet gekeken naar de invloed van andere facetten van motivatie, zoals doeloriëntaties, sociale interacties en “amotivatie” (Eccles et al 1989; Guthrie, Coddington & Wigfield 2009). Tot slot heeft deze studie enerzijds de waarde van onderzoek naar lesparticipatie laten zien, maar gelijktijdig ook enkele uitdagingen voor vervolgonderzoek aan het licht gebracht. Zo hebben we nog geen antwoord op de vraag naar de oorzaak van de onbetrouwbare maat voor lesparticipatie. We vragen ons af hoe we een meer betrouwbare maat hadden kunnen krijgen in een longitudinaal onderzoek waarin de leeromgevingen van leerlingen aan allerlei veranderingen onderhevig zijn. Is dit op te lossen door simpelweg meer lesobservaties uit te voeren dan we hebben gedaan in deze studie? Of is de lage betrouwbaarheid een artefact van het construct dat we proberen te meten. Lesparticipatie is immers het resultaat van de interactie tussen leerling en leeromgeving en varieert daardoor van jaar tot jaar, van lesuur tot lesuur en zelfs van minuut tot minuut. Vervolgonderzoek moet uitwijzen wat het minimum aantal lessen is dat nodig is om een betrouwbaar beeld te krijgen van lesparticipatie. Als de betrouwbaarheid laag blijft, vragen we ons wat de beste manier is om hiermee om te gaan zonder waardevolle informatie te verliezen. Dat we ondanks de aanvechtbare betrouwbaarheid van het construct een effect vinden op schrijfontwikkeling is een interessante vondst dat zeker vervolgonderzoek verdient.

Ongeacht de genoemde kanttekeningen zijn we ervan overtuigd dat dit onderzoek waardevolle inzichten heeft opgeleverd voor de onderzoeksliteratuur naar de schrijfontwikkeling van adolescenten met enkele belangrijke aanbevelingen voor het onderwijs aan vmbo-leerlingen in het bijzonder. Deze studie benadrukt het belang van intrinsieke motivatie en de relevantie van lesparticipatie in inhoudsgerichte geletterde activiteiten voor de schrijfontwikkeling van deze specifieke groep leerlingen. De bevindingen roepen op tot initiatieven die het plezier van vmbo-ers in lezen en schrijven stimuleren en sporen aan tot het streven naar een inhoudsgerichte benadering van schrijfontwikkeling in het hele schoolcurriculum. De bevindingen dagen wetenschappers en methodeontwikkelaars uit tot het bedenken van uitdagende manieren waarop taal- en zaakvakdocenten zich kunnen richten op de inhoud, maar tegelijkertijd de taalvaardigheid van hun leerlingen kunnen bevorderen. Gezien de tijd die leerlingen doorbrengen op school lijkt met dergelijke

investerings een verbetering van de schrijfvaardigheid van vele jongeren op het vmbo binnen handbereik.

Literatuurlijst

- Alliance for Excellent Education (2006). *2006 Alliance Annual Report*. Seattle.
- Appleton, J.J., S.L. Christenson, & M. J. Furlong (2008), Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct, *Psychology in the Schools* 45: 369–386.
- Baumert, J., E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*.
- Bereiter, C., & M. Scardamalia (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bohnenn, E. & J.J.H. Kurvers (2004), *Laaggeletterd in de Lage Landen: hoge prioriteit voor beleid*, Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Brinton, D.M., M.A. Snow, & M.B. Wesche (1989), *Content Based Second Language Instruction*, New York: Newbury House.
- De La Paz, S., P.N. Swanson, & S. Graham (1998), The contribution of executive control to the revising of students with writing and learning difficulties, *Journal of Educational Psychology* 90: 448-460.
- Eccles J.S., T.F. Adler, R. Futterman, S.B. Goff, C.M. Kaczala, J.L. Meece, & C. Midgley (1983), Expectancies, values, and academic behaviors, in J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*: 75–146, San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Eccles, J. S., & A. Wigfield (2000), Schooling's influences on motivation and achievement, in S. Danzinger & J. Waldfogel (Eds.), *Securing the future: Investing in children from birth to college*: 153-181, New York: Russell Sage Foundation.
- Fang, Z., & M.J. Schleppegrell (2010), Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53: 587-597.
- Fredericks, J., P. Blumenfeld & A. Paris (2004), School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research* 74: 59-105.
- Graham, S. & K.R. Harris (2000), The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development, *Educational Psychologist* 35: 3-12.
- Graham, S., & D. Perin (2007), *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Greenwood, C. R., B.T. Horton & C.A. Utley (2002), Academic engagement: Current perspectives on research and practice, *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.
- Guthrie, J.T., C.S. Coddington, & A. Wigfield (2009), Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students, *Journal of Literacy Research* 4: 317-353.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004), *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Hidi, S. & P. Boscolo (2006), Motivation and Writing, in C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*: 144-157, Guilford.
- Inspectie van het Onderwijs (2008), *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Klassen, R. (2002), Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review* 14: 173-203.
- Lipstein, R. & K.A. Renninger (2007), "Putting things into words": The development of 12-15-year-old students' interest for writing, in P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Motivation and writing: Research and School Practice*: 113-140, New York: Elsevier.
- Lloyd-Jones, R. (1977), Primary Trait Scoring, in C.R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: Describing, measuring, judging*: 33-66, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Milliano, I.I.C.M. de, A.J.S. van Gelderen & P.J.C. Slegers (artikel in voorbereiding), *Aandacht voor lees- en schrijfvaardigheid in taal- en zaakvakken in het vmbo; lesobservaties, lesmethodeanalyse en interviews*.
- OECD (2003), *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*, Paris: OECD.
- Pajares, F. (2003), Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly* 19: 139-158.
- Rasbash, J., W. Browne, H. Goldstein, M. Yang, I. Plewis, M. Healy, G. Woodhouse, D. Draper, I. Langford & T. Lewis (2000), *A users' Guide to MLwiN*, London: Institute of Education.

- Raukema, A.M., D. Schram, & C. Stalpers (2002), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon.
- Salomon, G. (1984), Television is "easy" and print is "tough": The differential effort of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions, *Journal of Educational Psychology* 76: 647-658.
- Schooten, E. van, & K. de Glopper (2006), Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education, trends and predictors. *L1-Educational Studies in Language & Literature* 6: 97-174.
- Schunk, D. (2003), Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation, *Reading and Writing Quarterly* 19: 159-172.
- Senn, S. (2004), *Change from baseline or analysis of covariance Lord's Paradox*, Powerpoint Presentatie.
- Steensel, R. van, R. Oostdam & A. van Gelderen (in press), Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: subskills identification and task specificity, *Language Testing*
- Stipek, D. (1998), *Motivation to learn: From theory to practice* (3rd ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Tu Y.K, A. Blance, Clerehugh & V. Gilthorpe (2005), MS: Statistical power for analyses of changes in randomized controlled trials, *Journal of Dental Research* 84: 283-287.
- Veenman, M.V.J. (2005), The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multimethod designs?, in C. Artelt, & B. Moschner (Eds), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis*: 75-97, Berlin: Waxmann.
- Wijnstra, J.M. (2001), *Bruikbare kennis en vaardigheden voor jonge mensen*, Arhem: Citogroep.
- Zimmerman, B.J. (2000), Self-regulatory cycles of learning, in G.A. Straka (ed), *Conceptions of self-directed learning, theoretical and conceptual considerations*: 221-234, New York, Waxman.

Ontwikkeling van schrijfvaardigheid in groep 5 tot en met 8

Anne Vermeer¹ & Goswin van den Assem
Universiteit van Tilburg

1. Inleiding

Als een kind de technische vaardigheid van het schrijven eenmaal onder de knie heeft, kan het teksten gaan schrijven. Kinderen die net hebben leren schrijven, schrijven precies op wat ze zouden zeggen. Door veel te lezen, te vergelijken en door gericht stelonderwijs leren kinderen dat er voor geschreven tekst andere regels en gewoonten gelden dan voor gesproken tekst. Ze leren bijvoorbeeld dat een verhaal begint met een titel, dat een tekst vanuit verschillende perspectieven geschreven kan worden en dat het bij schrijven belangrijk is om je doelgroep voor ogen te houden. Uit eerder onderzoek blijkt dat de schrijfstijl van kinderen aan het einde van de basisschool sterk verschilt van die van kinderen die net hebben leren schrijven. Kinderen schrijven halverwege de basisschool spreektaal, terwijl zij aan het eind van de basisschool meer elementen van schrijftaal op papier zetten (De Glopper 1992). Sijstra, Aarnoutse en Verhoeven (1999) rapporteren een meer gevarieerd taalgebruik en steeds complexere zinnen door het toepassen van nevenschikking, onderschikking en inbedding. Ook uit de *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair basisonderwijs* (CITO 2004) komt naar voren dat in vergelijking met groep 5 de teksten in groep 8 langer, en de constructies ingewikkelder zijn. Heesters (2000) geeft op basis van literatuuronderzoek aan dat verhalen eerst vaak aaneenschakelingen van gebeurtenissen zijn met daarin geen duidelijk hoogtepunt. Verhalen van negenjarigen daarentegen bevatten meestal een oriëntatie, begin, hoogtepunt, einde en een evaluatie. Maar welke stappen in schrijfvaardigheid op welk moment worden gezet en in welke volgorde precies, dat is nog niet duidelijk.

In dit artikel wordt onderzocht hoe de ontwikkeling van schrijf- en formuleervaardigheid verloopt in verhalen van Nederlandse basisschoolleerlingen. Er is een tekstuele analyse uitgevoerd op 192 korte verhalende teksten, geschreven door kinderen uit groep 5, 6, 7 en 8 van de basisschool (klas 3-6 in Vlaanderen). Daarbij is gekeken naar referentiële en relationele coherentiemiddelen, en naar de mate waarin gebruik gemaakt wordt van genregels (titel, moraal, afsluiting, en geluidseffecten). In de volgende paragraaf bespreken we eerst de verschillende aspecten van schrijf- en formuleervaardigheid die in de literatuur onderscheiden worden. In paragraaf 3 komt de opzet van het onderzoek aan de orde. In paragraaf 4 volgen de resultaten en in de laatste paragraaf de conclusies en discussie.

2. Ontwikkeling van schrijf- en formuleervaardigheid

Wie weet welk letterteken bij welke klank hoort, kan misschien wel schrijven, maar is nog lang geen schrijver. Decoderen is slechts één component van schrijfvaardigheid. Andere componenten zijn bijvoorbeeld grammaticale vaardigheid, tekstvaardigheid, strategische vaardigheid en functionele vaardigheid (Verhoeven 1992). Grammaticale vaardigheid omvat woordenschat en syntaxis: het gaat er dan bijvoorbeeld om welke woorden je gebruikt en hoe je die vormt en ordent. Tekstuele vaardigheid omvat de opbouw van teksten, waarbij het begrip coherentie een belangrijke rol speelt. Coherentie betreft de samenhang van een tekst en

¹ Corresponderend auteur: Anne Vermeer, Communicatie- en Informatiewetenschappen, Universiteit van Tilburg, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg, anne.vermeer@tilburguniversity.edu

kan zowel betrekking hebben op tekstuele kenmerken als op de inhoudelijke samenhang van een tekst. De vierde basiscomponent van schrijfvaardigheid is strategische vaardigheid. Bij strategische vaardigheid gaat het er om of iemand in staat is zijn of haar communicatieve doel te bereiken. Een communicatief doel kan bijvoorbeeld overtuigen of informeren zijn. De laatste component van schrijfvaardigheid wordt functionele vaardigheid genoemd en daarmee wordt bedoeld dat het taalgebruik wordt aangepast aan de situatie. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het verschil tussen het taalgebruik in een sollicitatiebrief en een vakantiegroet. Zie voor verschillende componenten van schrijf- en formuleervaardigheid ook Biber en Conrad (2009).

In de drie fases die Kroll (1992) onderscheidt in de ontwikkeling van leren schrijven, valt 'decoderen' in de voorbereidingsfase (groep 3 en 4 in het basisonderwijs). De grammaticale en strategische vaardigheden ontwikkelen zich verder in de consolidatiefase (groep 5 en 6) en de differentiatiefase (groep 7 en 8). Daarnaast begint het concept decontextualisatie zich in groep 5 en 6 te ontwikkelen (Gillis & Schaerlaekens 2000). Kinderen leren zich in te leven in hun lezers en kunnen steeds beter inschatten welke voorkennis de lezers wel (of juist niet) hebben. Zo leren ze bijvoorbeeld dat naar een nieuw personage in een verhaal niet met een bepaald lidwoord (*de* of *het*) of een persoonlijk voornaamwoord kan worden verwezen. De lezers 'kennen' het personage immers nog niet en weten dus niet wie met *de meneer* of *hij* bedoeld wordt. De ontwikkeling van dit aspect draagt bij aan de doeltreffendheid van teksten en dus begint ook de ontwikkeling van de strategische taalvaardigheid in de consolidatiefase. In de derde en laatste fase van het schrijfproces (differentiatiefase) krijgen geschreven teksten steeds meer een andere vorm dan spreektaal. Er vinden vooral ontwikkelingen plaats op het gebied van tekstvaardigheid en functionele vaardigheid, naast de doorlopende ontwikkeling van de strategische vaardigheid.

Uit eerder onderzoek naar de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van Nederlandse basisschoolkinderen komt naar voren dat kinderen halverwege de basisschool nog spreektaal schrijven, terwijl hun teksten aan het eind van de basisschool zich meer ontwikkelen in de richting van schrijftaal (Sijstra et al. 1999; De Glopper 1992; CITO 2004). Sijstra et al. (1999: 11) karakteriseren spreektaal bijvoorbeeld als contextafhankelijk, vluchtig, spontaan, redundant en informeel, terwijl schrijftaal meer contextvrij, duurzaam, planmatig, compact en formeel is. Zij noemen ook tekstuele aspecten van schrijftaal zoals een meer gevarieerd taalgebruik en complexere zinnen dan in spreektaal. Die complexere zinnen komen bijvoorbeeld tot uiting in samengestelde zinnen zoals in fragment (1). In fragment (2) staan enkelvoudige en dus minder complexe zinnen.

(1) *Maar omdat ze naar benen keek, schrok en toen haar even / wicht verloor viel ze naar achteren*
(jongen 6 uit groep 8)

(2) *Kees maakt het open. / Er zit een bal in. / Kees is er blij mee.* (jongen 1 uit groep 5)

Fragment 1 en 2 zijn ook een voorbeeld van wat De Glopper (1992) 'een hechtere organisatie van de tekst' noemt. In fragment 1 worden de zinsdelen met elkaar verbonden door connectieven. Deze connectieven geven expliciet de verbanden aan tussen de verschillende zinsdelen. Zo geeft *en toen* bijvoorbeeld aan dat het meisje haar evenwicht verloor nadat ze naar beneden keek en schrok. In fragment 2 ontbreken de connectieven volledig. Wel geeft het kind door middel van juxtapositie (het naast elkaar plaatsen van de zinnen) op een impliciete manier de verbanden tussen de zinnen aan. Omdat connectieven de coherentierelaties expliciteren maken zij het voor de lezer makkelijker om de tekst te verwerken (Renkema 2007). Dit maakt dat het gebruiken van connectieven niet alleen een onderdeel is van tekstuele vaardigheid. Het ondersteunt ook de strategische vaardigheid omdat het bijdraagt aan het bereiken van het communicatieve doel.

Het merendeel van de onderzoeken naar verhaalstructuur is gebaseerd op mondeling taalgebruik en richt zich zowel op het product (hoe is een verhaal georganiseerd?) als op de ontvanger (hoe wordt een verhaal verwerkt?). Er zijn twee stromingen binnen dit onderzoeksgebied, namelijk de episodeanalyse en de high-point analyse (Heesters 2000). De episodeanalyse gaat ervan uit dat mensen over mentale schema's beschikken die ze als hulpmiddel gebruiken bij het begrijpen en onthouden van verhalen. Onderzoek van Bartlett (1932), Propp (1968), Rumelhart (1977) en Stein en Glenn (1977) vormden de basis voor de analysemethode van Heesters (2000), waarin een setting en een episode onderscheiden worden. De setting wordt bijvoorbeeld gebruikt om te vertellen waar en wanneer een verhaal zich afspeelt en welke personen er een rol in spelen. De episode vormt de eigenlijke kern van het verhaal en is onder te verdelen in een initiërende gebeurtenis, een interne respons, een poging, een consequentie en een reactie. De initiërende gebeurtenis is een voorval dat een interne respons bij de actor van het verhaal losmaakt. Hieruit blijkt het doel van de actor. De poging is dat wat de actor onderneemt om het probleem op te lossen en zijn doel te bereiken. De consequentie maakt duidelijk wat de poging teweeg heeft gebracht, oftewel: is het probleem opgelost of niet? Het laatste onderdeel van de episode is de reactie. Uit de reactie blijkt hoe de actor reageert op de consequentie. In een verhaal (of navertelling daarvan) komen overigens niet altijd alle onderdelen van de episode voor.

De highpoint-analyse vindt zijn oorsprong in onderzoek van Labov en Waletzky (1967), die evaluatieve en referentiële functies van uitingen in een verhaal onderscheiden. Met de evaluatieve functie laat de verteller blijken waarom hij of zij het verhaal de moeite van het vertellen waard vindt. De referentiële functie heeft betrekking op de informatie over waarom, waar en wanneer de gebeurtenissen plaatsvonden, in de vorm van samenvattingen, oriëntaties, complicaties, evaluaties, resultaten/oplossingen en coda's. Een coda is de afsluiting van een verhaal en kan bijvoorbeeld een moraal bevatten of een standaardafsluiting zoals 'en ze leefden nog lang en gelukkig'. In een verhaal kunnen alle soorten uitingen aan bod komen, maar dit hoeft niet. Met name jonge kinderen laten regelmatig een aantal soorten weg (Roelofs-Bogers 1998). Fragment (3) is hiervan een voorbeeld: de coda ontbreekt en daarom lijkt het verhaal niet af, terwijl fragment (4) wordt afgesloten met een wijze les.

(3) *Albert huult om zijn bal stuk is en Maria houd haar hand / voor haar mond. Maria en Albert lopen naar de voor duer Albert huult / nog. De moeder van Albert koopt een nieuwe bal het is de / zelfde.* (meisje 2 uit groep 5)

(4) *Peter en de moeder van / Marie gingen naar de speelgoedwinkel en ze kochten een nieuwe / bal. Daarna konden Marie en Peter weer fijn ballen. En / Marie lette goed op dat ze het niet weer deed.* (jongen 4 uit groep 7)

Zowel de highpoint-, als de episodeanalyse is vaak gebruikt als basis voor onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen bij het vertellen van verhalen. Samengevat komt hieruit naar voren dat naarmate kinderen ouder worden de verhalen die ze vertellen completer worden. Tussen het vierde en negende jaar veranderen verhalen van aaneenschakelingen van gebeurtenissen zonder duidelijk hoogtepunt naar verhalen met oriënterende informatie, een duidelijk begin, hoogtepunt, einde en een evaluatie (Heesters 2000). Ook de *Balans* (CITO 2004) onderzocht de manier waarop de inhoud van een verhaal gepresenteerd wordt. Hiervoor wordt het begrip 'formuleervaardigheid' gebruikt. Er is bijvoorbeeld gekeken naar het gebruik van geluidseffecten (*Beeeeeeuw*) en leestekens (!!!) om een tekst levendig te maken zoals in fragment (5).

(5) *Daar komt een meis je / aan die ziet de banaaneschil niet / En glijd uit. Beeeeeeuw!!! Mijn ijsje / jammert ze.* (jongen 10 uit groep 6)

Naast dat de teksten langer en constructies van de achtstegroepers ingewikkelder zijn, komt uit de *Balans* (CITO 2004) naar voren dat vier op de vijf formuleringen uit groep 5 "rechttoe

rechttaan rapportierend” waren, dit wil zeggen dat ze puur beschreven wat er (afhankelijk van de schrijfofdracht) te zien of te horen was, zonder dat de tekst voor de lezer aantrekkelijk gemaakt was. In enkele gevallen was er sprake van “ontluikend schrijverschap”. Leerlingen gebruikten dan bijvoorbeeld indirecte rede, geluidseffecten of ellipsen om het verhaal levendig te maken. Verder begon ruim één vijfde van de zinnen met het connectief *en*. Andere connectieven werden wel gebruikt, maar in veel mindere mate.

Wat betreft het verschil in schrijfvaardigheid tussen jongens en meisjes blijkt uit de schrijftaken van de TAK voor de bovenbouw (Verhoeven & Vermeer 1996) dat wat betreft het aan- of afwezig zijn van bepaalde betekenisrelaties meisjes significant hoger scoren dan jongens. Zandbergen (1994) analyseerde de schrijftaken en vond dat meisjes uitgebreider en nauwkeuriger zijn in hun beschrijvingen. De kans dat meisjes een betekenisrelatie missen is dus kleiner dan de kans dat jongens die relatie missen. Naast uitgebreider en nauwkeuriger, waren de teksten van de meisjes ook gevarieerder in die zin dat ze meer verschillende woorden bevatten dan de teksten van jongens.

Zoals uit de bovenbeschreven onderzoeken naar voren komt, is er relatief weinig bekend over hoe de ontwikkeling van schrijf- en formuleervaardigheid verloopt in verhalen van Nederlandse basisschoolleerlingen. Om daarop meer zicht te krijgen, zijn 192 korte verhalen geschreven door kinderen uit groep 5, 6, 7 en 8 van de basisschool onderzocht op referentiële en relationele coherentiemiddelen, en op het gebruik van genreregels (titel, moraal, afsluiting, en geluidseffecten).

3. Materiaal, proefpersonen en instrumentatie

Materiaal

Het materiaal bestaat uit de twee beeldverhalen (schrijftaak I en II) die onderdeel zijn van de TAK voor de bovenbouw (TAK-B, Verhoeven & Vermeer 1993). Bij beide taken moeten de kinderen aan de hand van een achttal afbeeldingen een verhaal schrijven. In verhaal I gaat een man naar de groenteman om een banaan te kopen. Wanneer hij deze opgegeten heeft, gooit hij de bananenschil op straat, waarna een meisje er over uitglijdt. Zij verliest hierbij haar ijsje en de man koopt een nieuw ijsje voor haar. Het verhaal eindigt met het meisje dat vrolijk richting huis huppelt. Verhaal II gaat over een jongen die voor zijn verjaardag een bal krijgt. Wanneer hij ermee aan het spelen is, rijdt er een auto over de bal heen en de bal gaat kapot. De jongen gaat huilend naar huis en krijgt vervolgens een nieuwe bal van zijn moeder. Omdat het verloop van de verhalen vastligt, zijn de verkregen teksten op veel punten vergelijkbaar (woordenschat, plot, personen en zaken).

Proefpersonen

De onderzochte teksten zijn geschreven door basisschoolkinderen die Nederlands als moedertaal hebben, uit groep 5, 6, 7 of 8 (gemiddelde leeftijd resp. 9;0, 9;10, 11;0 en 12;1 jaar). Uit elke groep zijn random 24 leerlingen uit het onderzoek van Verhoeven en Vermeer (1993) gekozen, twaalf jongens en twaalf meisjes per groep. Deze kinderen waren afkomstig uit alle delen van Nederland en hebben allen zowel schrijftaak I als schrijftaak II geschreven.

Procedure en instrumentatie

De handgeschreven taken bij de beeldverhalen zijn overgetypt, waarbij eventuele fouten zijn overgenomen. De verhalen zijn vervolgens geanalyseerd. De gegevens zijn per schrijftaak verzameld, maar bij de analyses samengenomen. Naast algemene gegevens (aantal tokens, aantal types) is informatie verzameld binnen de drie categorieën, namelijk referentiële coherentie, relationele coherentie en genreregels.

Referentiële coherentie

Voor het analyseren van de referentiële coherentie zijn in verhaal I de man en het meisje ‘gevolgd’, en in verhaal II de jongen en de bal. Met ‘gevolgd’ wordt bedoeld dat eerst is gekeken hoe de persoon of het voorwerp wordt geïntroduceerd en vervolgens hoe er in de rest van het verhaal naar de persoon of het voorwerp wordt verwezen. Er is zowel bijgehouden op welke manieren er naar het betreffende personage of voorwerp is verwezen, als hoe vaak elke verwijzing voor kwam. Zie voor een voorbeeld fragment (6) waarin de introductie van de man onderstreept is en de verdere referenties dikgedrukt zijn. In totaal wordt in dit verhaal elf keer naar de man verwezen en op acht verschillende manieren (*een meneer, die, hij* (4x), *zijn, de meneer, mijn, stommerd, ik*).

- (6) *Er was eens een meneer en die ging / naar de groenteboer om een paar / bananen te kopen want hij vindt / ze heerlijk 2 bananen graag zij hij / tegen de man. En hij liept de / winkel weer uit maar hij gooide / zijn bananen schil zomaar op de / grond. Maar opeens kwam Suzanne / er aan en trapte op de bananen / schil en viel met het ijsje en al / op de grond n ging huilen maar / de meneer horde gehuild en liep / naar het meisje ben je over mijn / bananen schil gevallen ja stommerd / rustig maar ik koop wel een / nieuwe voor je en gelukkig had / ze een nieuwe ijsje.*
(meisje 9 uit groep 7)

Bij het tellen zijn de titels buiten beschouwing gelaten. Daarnaast zijn referenten die een onderdeel zijn van vaste uitdrukkingen niet meegerekend; voorbeelden hiervan zijn *dank u wel* en *het spijt me*. Referenties die in directe rede waren opgeschreven zijn apart geteld van de referenties die niet in directe rede stonden. ‘Piet ging naar buiten’, is dus een andere referentie dan ‘Ga je mee naar buiten, Piet?’ Bij het volgen van de bal in verhaal II is de nieuwe bal als nieuwe reeks gevolgd.

Relationele coherentie

De relationele coherentie is geanalyseerd door het tellen van de connectieven. Connectieven verbinden zinsdelen en maken duidelijk welke relatie(s) er is (zijn) tussen die zinsdelen. In navolging van Sanders, Spooren, en Noordman (1992) is onderscheid gemaakt tussen additieve en causale connectieven, en de polariteit van de betreffende relaties (positief versus negatief), zoals in *en* en *maar* (additief) en *omdat* en *hoewel* (causaal). Ten slotte zijn ook temporele connectieven geteld. Per kind is geteld welk connectief hoe vaak voorkwam. Alleen functiewoorden zijn geteld als connectieven. Relaties die gelegd werden door inhoudswoorden, zoals *even later* in fragment (7) zijn dus niet meegeteld. Ten slotte is ook bijgehouden of de connectieven juist gebruikt werden, dat wil zeggen wanneer evident was dat met het gekozen connectief de verkeerde relatie gelegd werd. Een voorbeeld hiervan staat in fragment (8). *Maar* zou een tegenstelling aan moeten duiden, maar dit is niet de bedoeling.

- (7) *Even later liep meneer Janssen buiten en schildde de banaan af* (meisje 2 uit groep 8)
(8) *Er was eens een jongen, en die jongen heete Wim. Maar / op een dag was Wim jarig* (meisje 12 uit groep 6)

Genreregels

In de analyse van de genreregels is nagegaan of de kinderen zich aan bepaalde taalconventies hebben gehouden, en hoe ze hebben geprobeerd het verhaal levendig en interessant te maken. Vier elementen zijn nagegaan, namelijk de aanwezigheid van een titel (“*Een nieuwe bal*”), een moraal (eindigt de tekst met een wijze les?) zoals in fragment (9), een expliciete afsluiting (“*EINDE!*”) en het gebruik van geluidseffecten zoals in fragment (10).

- (9) *Sindsdien gooit meneer Kammenga nooit meer bananenschillen / op de grond en Mies kijkt altijd goed uit of er iets op de stoep ligt.* (jongen 6 uit groep 8)
(10) *Maar opeens blub Daar gleed Eslje uit over / de bananenschil.* (meisje 9 uit groep 6)

4. Resultaten

De in paragraaf 3 beschreven aspecten in de 192 verhaaltjes (4 groepen x 24 kinderen x 2 verhalen) zijn onderzocht middels variantieanalyses met de vier groepen en sekse als factoren, en met Bonferroni post hoc analyses om verschillen tussen groepen te achterhalen. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen verhaal I en II en dus zijn de gegevens van beide telkens samengenomen. Er is getoetst of er significante verschillen waren tussen de groepen in lengte van teksten en aantal verschillende woorden, en het totale aantal en verschillende referenties. Ook is onderzocht of er verschillen waren in het aantal keren dat een personage of voorwerp met een bepaald lidwoord (*de* of *het*) of persoonlijk voornaamwoord geïntroduceerd werd. Vervolgens is getoetst of er verschillen waren tussen de groepen wat betreft het aantal en verschillende connectieven. Bij deze analyses werden alleen de connectieven meegenomen die juist in de teksten waren gebruikt. Ten slotte zijn de groepen met elkaar vergeleken wat betreft het gebruik van genregels. Bij alle analyses zijn ook mogelijke verschillen tussen jongens en meisjes onderzocht.

In tabel 1 worden de gemiddelden en standaarddeviaties van de tokens (aantal woorden) en types (aantal verschillende woorden) gegeven van de vier onderzochte groepen.

Tabel 1. Tokens en types: gemiddelden, sd's en minimale en maximale waarden per groep

	tokens				types			
	gem	sd	min	max	gem	sd	min	max
Groep 5	211	62.9	139	406	120	30.1	80	208
Groep 6	277	92.8	150	467	150	44.7	92	237
Groep 7	317	102.3	160	467	171	44.2	105	235
Groep 8	381	83.6	178	551	203	37.6	105	270

Bij het totale aantal tokens is er een significant verschil tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 17.24$, $p < .01$, $\eta^2 = .37$), en ook het verschil tussen jongens en meisjes is significant: meisjes schrijven langere teksten dan jongens ($F_{(1,88)} = 9.565$, $p < .01$, $\eta^2 = .10$). De interactie is niet significant: zowel meisjes als jongens schrijven in de loop van de tijd langere teksten. Uit de post hoc analyses (Bonferroni) blijkt dat de toename van tokens tussen groep 5 en 6 ($p = .05$), en tussen groep 7 en 8 bijna ($p = .056$) significant is. De teksten worden dus vooral langer tussen groep 5 en 6, en tussen groep 7 en 8.

Ook bij het totaal aantal types (het aantal verschillende woorden) is er een significant verschil tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 19.797$, $p < .01$, $\eta^2 = .40$). Verder gebruiken meisjes significant meer types dan jongens ($F_{(1,88)} = 11.412$, $p < .01$, $\eta^2 = .12$). De interacties zijn ook hier niet significant: zowel meisjes als jongens gebruiken in de loop van de tijd meer verschillende woorden. De lexicale rijkdom van hun verhalen neemt met andere woorden toe. Uit de post hoc analyses blijkt dat zowel tussen groep 5 en 6 ($p = .047$), als tussen groep 7 en 8 ($p = .027$) de toename significant is.

Referentiële coherentie

Van drie personages en één voorwerp zijn de referenties geteld en vervolgens samengenomen.

Tabel 2. Referenties: gemiddelden, sd's en minimale en maximale waarden per groep

	totaal aantal referenties				totaal aantal verschillende referenties			
	gem	sd	min	max	gem	sd	min	max
Groep 5	32.8	9.9	17	59	16.4	4.9	10	31
Groep 6	41.4	11.8	26	67	20.2	4.5	14	30
Groep 7	46.7	13.8	25	75	20.1	4.5	11	26
Groep 8	53.7	13.6	32	88	23.2	4.7	15	31

Bij het totaal aantal referenties (zie tabel 2) is er een significant verschil tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 12.838$, $p < .01$, $\eta^2 = .30$). Meisjes gebruiken meer referenties dan jongens ($F_{(1,88)} = 8.543$, $p < .01$, $\eta^2 = .09$). De interactie is niet significant: zowel meisjes als jongens gebruiken in de loop van de tijd meer referenties. Post hoc analyses geven aan dat de vooruitgang tussen naastliggende jaargroepen (van 5 naar 6, van 6 naar 7, en van 7 naar 8) niet significant is, maar wel tussen groep 5 en 7/8, en tussen groep 6 en 8. De vooruitgang tussen groep 5 en 6 tendeert naar significantie ($p = .09$). Het kleinste aantal referenties (17) staat in de teksten van een jongen uit groep 5 (zie fragment 11). De referenties naar de jongen en de bal zijn respectievelijk vetgedrukt en onderstreept weergegeven. In andere teksten kwamen ingewikkeldere structuren voor, zie bijvoorbeeld fragment (12) waarin één zin drie referenties naar hetzelfde personage bevat.

(11) *Gerts verjaardag /Morgen is **gert** jarig. / **Hij** word 8 jaar: / Jiepi! morgen ben ik jarig. / Hier is je kado. / O, wat een mooie bal. / **Ik** ga er meteen mee spelen. / O, wat leuk. / Mooie kopbal. / Ze wou een omaal maken / Maar inplaats van een omaal schopt ze / de bal op straat / O nee TuuT / **Hij** is lek / Mama Ik zal een nieuwe kopen / Hoe duur koste die 50 cent* (jongen 3 uit groep 5)

(12) *Die meneer die die bananenschil / had gegoooid die kwam renend terug.* (meisje 3 uit groep 7)

Ook het aantal verschillende referenties neemt significant toe tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 9.18$, $p < .01$, $\eta^2 = .24$), bij meisjes meer dan jongens ($F_{(1,88)} = 6.69$, $p < .01$, $\eta^2 = .07$), en vooral tussen groep 5 en 6 (post hoc, $p = .03$). Wat betreft de introducties van de personages en de bal gebruiken achttien van de 96 kinderen één of meerdere keren een bepaald lidwoord of persoonlijk voornaamwoord om een personage of voorwerp te introduceren. Hierbij zijn er geen significante verschillen tussen de jaargroepen ($F < 1$) en ook niet tussen de seksen ($p = .31$). Het relatieve aantal referenties in de vorm ‘bepaald lidwoord + zelfstandig naamwoord’ neemt af, terwijl het aantal referenties in de vorm van een naam toeneemt. Het gebruik van namen neemt significant toe tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 6.09$, $p < .01$, $\eta^2 = .17$). Post hoc analyses wijzen uit dat deze toename vooral tussen groep 7 en 8 plaatsvindt. Meisjes gebruiken vaker een naam voor hun personages dan jongens ($F_{(1,88)} = 5.978$, $p < .01$, $\eta^2 = .06$).

Relationele coherentie

In tabel 3 wordt het totaal aantal, en het aantal verschillende connectieven per groep gegeven. Bij het totaal aantal connectieven is er een significant verschil tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 5.152$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$). Meisjes gebruiken significant meer connectieven dan jongens ($F_{(1,88)} = 4.657$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$). Post hoc analyses laten zien dat alleen de verschillen tussen groep 5 en de andere groepen significant zijn: de grootste stap wordt met andere woorden van groep 5 naar groep 6 gemaakt. Ook bij het aantal verschillende connectieven is er een significant verschil tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 7.34$, $p < .05$, $\eta^2 = .20$). Post hoc analyses wijzen uit dat alleen het verschil tussen groep 5 en 7/8 significant is. Meisjes gebruiken significant meer verschillende connectieven dan jongens ($F_{(1,88)} = 4.35$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$). Ook voor de drie typen connectieven apart blijkt het gebruik in de loop van de tijd significant toe te nemen, voor additieve ($F_{(3,88)} = 3.083$, $p < .05$, $\eta^2 = .10$), temporele ($F_{(3,88)} = 3.563$, $p < .05$, $\eta^2 = .11$) en causale connectieven ($F_{(3,88)} = 3.963$, $p < .05$, $\eta^2 = .12$).

Tabel 3. Connectieven: gemiddelden, sd's en minimale en maximale waarden per groep

	totaal aantal connectieven				aantal verschillende connectieven			
	gem	sd	min	max	gem	sd	min	max
Groep 5	14.0	7.4	2	32	3.42	1.3	2	7
Groep 6	20.7	9.0	6	44	4.50	1.7	2	8
Groep 7	21.3	7.0	9	52	5.00	1.6	3	8
Groep 8	22.5	10.3	7	78	5.25	1.4	3	8

In tabel 4 en 5 staat per jaargroep hoe vaak welk connectief voorkomt. Bijna alle connectieven komen in de hogere jaargroepen vaker voor dan in de lagere. Het connectief *en* wordt veruit het meest gebruikt, door de 96 kinderen samen 1361 keer.

Tabel 4. Aantal gebruikte connectieven per groep

	omdat	dus	want	en	maar	toen	dan	daarna	als	opeens	overig
Groep 5	2	3	7	267	37	45	20	2	2	4	3
Groep 6	1	8	12	336	64	58	30	7	14	8	5
groep 7	6	13	18	347	48	93	22	7	6	8	7
groep 8	9	7	26	411	65	101	30	2	1	6	8

Tabel 5. Overige connectieven (tussen haakjes aantal keer voorkomen)

groep 5	ineens (1), terwijl (1), toch (1)
groep 6	ineens (1), terwijl (1), toch (1), totdat (2)
groep 7	ineens (2), nadat (2), totdat (1), waardoor (2)
groep 8	daarom (1), gelijktijd (1), sindsdien (1), terwijl (3), toch (2)

Het aantal foutief gebruikte connectieven ligt erg laag: tien, tegen 1884 correcte connectieven. Van de 96 kinderen zijn er slechts acht die een bepaald connectief gebruiken waar dat niet (helemaal) correct is. Eén van deze acht kinderen maakte drie fouten, de rest allemaal één.

Genreregels: titel, moraal, afsluiting en geluidseffecten

Van elk kind zijn twee verhalen geanalyseerd en elk kind had dus twee keer de kans om een titel te geven. Er waren 38 kinderen die dit ook daadwerkelijk deden. 43 kinderen gaven geen van beide verhalen een titel, en de overige vijftien één van de twee verhalen. In de titels werden vaak een of meerdere voorwerpen of personages uit het verhaal aangehaald, zoals “*Tom krijgt een gekleurde bal*” (meisje 4 groep 8), “*Het ijsje*” (jongen 5 groep 6) en “*Ontje op het kontje*” (jongen 10 groep 8). Er is een significant verschil tussen de jaargroepen in het aantal keer dat een titel gegeven wordt ($F_{(3,88)} = 4.343$, $p < .05$, $\eta^2 = .13$), waarbij er geen verschil is tussen jongens en meisjes ($F < 1$). Ook het aantal keren dat een moraal (zie fragment 13) gegeven wordt is significant verschillend tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 5.99$, $p < .05$, $\eta^2 = .17$). Het verschil tussen de seksen is net niet significant ($F_{(1,88)} = 3.93$, $p = .051$).

(13) *En de man die die bananenschil / op de grond had gegooid zei: het spijt me / ik zal voortaan beter aan het milieu / denken. En liep naar huis.* (jongen 1 groep 7)

Er is geen significant verschil in het gebruik van een expliciete afsluiting van het verhaal tussen de jaargroepen ($F < 1$), en ook niet tussen de seksen ($F_{(1,88)} = 1.98$, $p = .163$). De kinderen maken wel vaak (75 maal) gebruik van geluidseffecten. Sommige liggen voor de hand, zoals in “*pang! / ... psssss en de bal was stuk*”, andere geven meer drama aan, zoals in “*en toen boem au / retter re tet boem au boem au boem au. / Hij ijsje viel op de grond.*” (meisje 2 groep 7). Er blijken geen significante verschillen in het gebruik van geluidseffecten tussen de jaargroepen ($F_{(3,88)} = 1.22$, $p = .309$), noch tussen jongens en meisjes ($F < 1$).

In de verhalen komen verschillende andere ‘schrijverskunstjes’ aan de orde. Zo wordt de lezer soms direct aangesproken (fragmenten 14 en 15), worden voor een dramatisch effect extra leestekens ingezet (16) en geeft de schrijver aan wat hij er van vindt (17).

(14) *Weet je wat het is, nee weet je het niet / ik zauw het je vertellen hij had een bal gekregen* (meisje 8 groep 6)

(15) *De meneer wil is naar de groentewinkel want hij heeft niet zo / veel groente meer en ook niet zoveel fruit want daar kan je / ook fruit kopen dat wisten jullie niet he. / En daar kun je ook snoep, pottenappelmoes en nog / véél meer.* (meisje 10 groep 5)

- (16) *ze keek niet goed uit / waar ze liep en ze glee over de banaan-/ nenschil uit!!!* (meisje 1 groep 5)
- (17) *De moeder van Mark koopt / een nieuwe bal voor Mark en die ging / lang mee (gelukkig maar).* (jongen 5 groep 7)

Dergelijke vormen van schrijverskunst komen echter niet zoveel voor, en zijn niet gebonden aan leeftijd: het zijn individuele variaties in alle groepen van het basisonderwijs.

5. Conclusies en discussie

In dit artikel is onderzocht hoe de ontwikkeling van schrijf- en formuleervaardigheid verloopt in verhalen van Nederlandse basisschoolleerlingen uit groep 5 tot en met 8. Daartoe is een tekstuele analyse uitgevoerd op 192 verhalen van 96 kinderen. Hieruit komt naar voren dat de verhalen van kinderen langer worden naarmate ze in een hogere jaargroep zitten. Daarnaast gaan ze meer verschillende woorden gebruiken. Dit komt overeen met de bevindingen uit de *Balans* (CITO 2004), waarin de schrijfproducten van groep 5 en 8 vergeleken werden. Uit onze analyse blijkt dat er niet één maar twee momenten zijn waarop de tekstlengte en het aantal verschillende woorden significant toeneemt, namelijk tussen groep 5 en 6 en tussen groep 7 en 8. Er wordt op dit gebied dus twee keer een stap gezet. Verder scoren meisjes steeds significant hoger dan jongens: zij schrijven langere verhalen, en laten meer variatie in woordenschat zien.

Wat betreft de referentiële en relationele coherentie wordt er in de hogere jaargroepen meer en meer gevarieerd gebruik gemaakt van de onderzochte coherentiemiddelen. Dit is in overeenstemming met de ontwikkeling van wat De Glopper (1992) 'een hechtere organisatie' noemt wanneer de schrijfstijl zich ontwikkelt van geschreven spreektaal naar schrijftaal. Zowel het aantal referenties, als het aantal verschillende referenties neemt significant toe over de vier jaargroepen. Het aantal referenties neemt vooral toe tussen groep 5 en 6 enerzijds en groep 7 en 8 anderzijds. De grotere variatie aan referenties neemt vooral toe tussen groep 5 en groep 6. Verder krijgen personages in de hogere jaargroepen vaker een naam dan in de lagere, wat vooral toeneemt tussen groep 7 en 8. Bij alle genoemde aspecten gebruiken meisjes deze eerder en vaker dan jongens. Dit komt overeen met Van der Veen (2008) die de referentiële coherentie onderzocht van 4- tot 8-jarigen in vergelijkbare verteltaken van de TAK voor de onderbouw (Verhoeven & Vermeer 2001), waarin meisjes beter in staat bleken dan jongens om de juiste referenten en bezittelijke voornaamwoorden te plaatsen. Het laatste aspect van de analyse van referentiële coherentie, namelijk het introduceren van personages en voorwerpen met een bepaald lidwoord of een persoonlijk voornaamwoord, blijkt wel af te nemen, maar de verschillen tussen de jaargroepen of tussen de seksen zijn niet significant.

Zowel het aantal, als het aantal verschillende connectieven neemt significant toe in de loop van de tijd. Dit geldt ook apart voor de additieve, temporele en causale connectieven. Bij zowel het totaal aantal als het aantal verschillende connectieven vindt de grootste vooruitgang tussen groep 5 en 6 plaats. Gegeven het feit dat de beeldverhalen expliciet geconstrueerd zijn om oorzaak-gevolg-relaties uit te lokken, komen causatieve connectieven nog relatief weinig voor: van gemiddeld één keer in de twee verhalen in groep 5, tot bijna twee keer (1.80) in groep 8. *Want* wordt het meest gebruikt; *omdat* komt slechts achttien keer voor in alle 192 verhalen samen. De wat complexere connectieven zoals *terwijl*, *totdat* of *nadat* komen slechts sporadisch voor, hoewel iets meer dan jongere kinderen uit groep 1 tot en met 4 bij vergelijkbare verteltaken gebruikten (Vermeer 2010). Anderzijds worden erg weinig connectieven verkeerd gebruikt, hetgeen erop wijst dat de leerlingen ze alleen inzetten als ze weten hoe ze correct toegepast moeten worden.

Wat betreft de toepassing van genreregels zien we van groep 4 tot en met 8 een significante toename van een titel en een moraal. Dat komt overeen met de stelling van

Heesters (2000) dat verhalen van negenjarigen meestal een oriëntatie, begin, hoogtepunt, einde en een evaluatie bevatten. De moraal is een voorbeeld van het onderdeel coda uit de highpoint-analyse van Labov en Waletzky (1967). Het gebruik van een moraal zien we vooral toenemen van groep 6 naar groep 7, iets later in de tijd dan Peterson en McCabe (1983) vonden in mondeling taalgebruik van zeven- tot negenjarigen. Wat betreft expliciete eindmarkeringen zijn er geen verschillen tussen de jaargroepen gevonden. Een probleem is hier echter wat onder een ‘goede’ expliciete eindmarkering verstaan moet worden. Een verhaal waar ‘einde’ onder geschreven staat, is niet beter of slechter dan een verhaal waaronder dat woordje niet staat. En de afsluiter ‘en ze leefden nog lang en gelukkig’ is bij de onderhavige beeldverhalen mogelijk een schending van het genre. Voor een goed beeld van het gebruik van eindmarkeerders zou onderscheid gemaakt moeten worden tussen afsluitende zinnen (zoals ‘en ze leefden nog lang en gelukkig’) en eindmarkeerders zoals ‘einde’.

Literatuurlijst

- Bartlett, F. (1932), *Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. & S. Conrad (2009), *Register, Genre and Style*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CITO (2004), *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair basisonderwijs*. Arnhem: Cito.
- Gillis, S. & A. Schaerlaekens (2000), *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*, Groningen: Martinus Nijhoff.
- Glopper, K. de (1992), Stelonderwijs, in L. Verhoeven, *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*: 196-212, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Heesters, K. (2000), *Een wereld vol verhalen. Ontwikkeling van verhaalstructuur bij 9- tot 13-jarige eerste- en tweedetaalsprekers van het Nederlands*, Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Kroll, B. (1992), Developmental relationships between speaking and writing, in L. Verhoeven, *Handboek lees- en schrijfdidactiek*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Labov, W. & J. Waletzky (1967), Narrative analysis: Oral versions of personal experience. in J. Helm, *Essays on the verbal and visual arts*: 12-44, Seattle: University of Washington Press.
- Peterson, C. & A. McCabe (1983), *Developmental psycholinguistics. Three ways of looking at a child's narrative*, New York/ Londen: Plenum Press.
- Propp, V. (1968), *Morphology of the folk tale*, Austin: University of Texas Press.
- Renkema, J. (2007), *Schrijfwijzer*, Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Roelofs-Bogers, M. (1998), *"Hoe bedoel je?" De verwerving van pragmatische vaardigheden*, Den Haag: Holland Academic Graphics.
- Rumelhart, D. (1977), Understanding and summarizing brief stories, in D. Laberge, & S. Samuels, *Basic processes in reading. Perception and comprehension*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sanders, T., W. Spooren & L. Noordman (1992), Toward a taxonomy of coherence relations, *Cognitive linguistics* 15: 1-35.
- Sijtsma, J., C. Aarnoutse & L. Verhoeven (1999), *Taalontwikkeling van nul tot twaalf. Raamplan deel 2*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Stein, N. & C. Glenn (1977), *A developmental study of children's construction of stories*, New Orleans: Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development.
- Veen, S. van der (2008), ‘Meneer ging geld geven naar de mevrouw, want de meneer wou patat kopen’. Ontwikkeling in het gebruik van coherentie door NT1 en NT2 jongens en meisjes, Masterthesis Communicatie Design, Geesteswetenschappen, Universiteit van Tilburg.
- Verhoeven, L. (1992), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1993), *Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw*, Tilburg: Zwijssen.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996), *Taalvaardigheid in de bovenbouw*, Tilburg: Tilburg Univ Press.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (2001), *Taaltoets Alle Kinderen. Diagnostische toets voor de mondelinge vaardigheid Nederlands bij kinderen van groep 1 tot en met 4*, Arnhem: Cito. Vermeer, A. (2010), Verwervingsvolgorde van relationele coherentie bij NT1- en NT2-kinderen van 4 tot 8 jaar, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 84: 59-70.
- Zandbergen, E. (1994), *Betekenisrelaties in teksten van kinderen*, Tilburg: scriptie Letteren, KUB.

Kwantitatieve en kwalitatieve beoordeling van schrijfvaardigheid in T2 en T1

Folkert Kuiken¹, Ineke Vedder
Universiteit van Amsterdam

1. Introductie

Wat maakt een geschreven of gesproken tekst in de tweede taal (T2) of moedertaal (T1) tot een ‘goede’ of juist een ‘zwakke’ tekst? Hoe verhoudt de beoordeling van spreek- en schrijfvaardigheid aan de hand van algemene kwantitatieve taalvaardigheidsmaten zich tot de individuele oordelen van beoordelaars en de percepties die ze van het beoordelingsproces hebben? Uit onderzoek naar de beoordeling van spreek- en schrijfvaardigheid in T2 en T1 is naar voren gekomen dat beoordelaars zich door uiteenlopende overwegingen laten leiden, afhankelijk van de specifieke linguïstische en communicatieve kenmerken waarop ze zich concentreren (Douglas & Selinker 1992; Weigle 2007). Bovendien verschillen ze soms sterk in hun oordeel over dezelfde tekst of zijn de beoordelingen van dezelfde beoordelaar onderling niet consistent (Cooper 1984; Schoonen 2005). Verder gedragen beoordelaars zich bij het beoordelen van spreek- en schrijfvaardigheid in T2 en T1 vaak anders dan ze denken en laten ze zich door andere communicatieve en linguïstische criteria leiden dan de criteria die ze als doorslaggevend bestempelen. Ook levert de beoordeling op basis van algemene taalvaardigheidsmaten in vergelijking met de oordelen van beoordelaars een gedeeltelijk ander beeld op (Iwashita e.a. 2008). Tenslotte blijkt de mate van ervaring van beoordelaars sterk van invloed te zijn op de wijze van beoordeling (Cumming e.a. 2002; Schoonen 2005).

In deze bijdrage staat de vraag centraal welke communicatieve en linguïstische tekstkenmerken bij het beoordelen van argumentatieve teksten in een tweede taal en in de moedertaal doorslaggevend zijn. De proefpersonen van het onderzoek zijn 39 tweede-taalleerders van het Italiaans en 32 tweede-taalleerders van het Nederlands. In het onderzoek wordt de beoordeling van schrijfvaardigheid op basis van globale beoordelingsschalen door individuele beoordelaars vergeleken met de karakterisering van teksten aan de hand van algemene kwantitatieve maten voor syntactische complexiteit, lexicale diversiteit en accuratesse. Door middel van interviews en discussies per taal werd de beoordelaars, die allen moedertaalspreker en docent van het Italiaans of het Nederlands waren, bovendien gevraagd aan te geven op basis van welke criteria ze tot hun beoordeling waren gekomen.

2. Achtergrond

Bevindingen uit onderzoek naar de beoordeling van spreek- en schrijfvaardigheid in T2 en T1 laten zien dat de resultaten op basis van recent onderzoek naar de wijze waarop beoordelaars tot hun oordelen komen, soms met elkaar in strijd zijn en afhankelijk zijn

¹ Departement Neerlandistiek, Spuistraat 134, 1012 VT Amsterdam. E-mail: f.kuiken@uva.nl

van de beoordelaars in kwestie, het taalvaardigheidniveau van de T2- (en T1-) leerders en de specifieke taalkaak. Wanneer een waardering moet worden uitgedrukt op een globale schaal (bijvoorbeeld op een Likertschaal van 1 tot 6), blijkt de keuze voor een bepaald schaalniveau soms op heel uiteenlopende criteria te zijn gebaseerd: 'lexicaal gevarieerd', 'grammaticaal correct', 'origineel', enzovoort. Vaak ontwikkelen beoordelaars in hun hoofd een mentaal plaatje van een bepaald schaalniveau, dat niet noodzakelijkerwijs de beschrijving van het schaalniveau weerspiegelt ('typisch een B1-tekst'). Ook worden verschillende descriptoren vaak tegen elkaar afgezet en als het ware gemiddeld ('lexicaal gevarieerd, maar veel fouten'; 'zwakke argumentatie, maar wat betreft het taalgebruik correct'). Tenslotte laten beoordelaars zich ook leiden door andere communicatieve en linguïstische aspecten dan de gegeven schaalbeschrijvingen, waardoor de relatie tussen de toegekende scores en de taalproductie van de T2-leerders soms zwak is (Douglas 1994; Schoonen 2005).

In een overzicht van studies naar de beoordeling van mondelinge taalvaardigheid in T2 gepresenteerd door Iwashita e.a. (2008) kwam grammaticale accuratesse naar voren als factor die voor beoordelaars doorslaggevend is op alle niveaus van taalvaardigheid (zie ook McNamara 1990). Deze bevinding is gedeeltelijk in tegenspraak met Higgs en Clifford (1982), die concludeerden dat grammaticale accuratesse op de hogere beheersingsniveaus weliswaar de grootste rol speelt, maar dat op de lagere niveaus vocabulaire kennis het belangrijkste is. In het eigen onderzoek van Iwashita e.a., dat betrekking had op de gesproken productie van T2-leerders van het Engels, kwam ook naar voren dat vocabulaire en fluency, eerder dan grammaticale accuratesse voor beoordelaars het belangrijkste zijn (Iwashita e.a. 2008). In deze studie vergeleken de auteurs de relatie tussen specifieke tekstenmerken, gemeten door middel van kwantitatieve maten voor grammaticale accuratesse, lexicon, uitspraak en fluency, met individuele oordelen op basis van globale beoordelingsschalen.

Wat betreft de rol van retorische aspecten en inhoudsaspecten constateerde Schoonen (2005) dat ervaren en onervaren beoordelaars minder van elkaar verschillen dan in de beoordeling van de linguïstische aspecten van de tekst. Wel bleken de scores van de T2-leerders op organisatie en inhoud per taak veel meer te variëren dan de scores die betrekking hadden op het taalgebruik. Douglas (1994) daarentegen vond dat de tekstuele en retorische aspecten (publieksgerichtheid, argumentatie, register) voor beoordelaars niet of nauwelijks een rol speelden.

In dit artikel concentreren we ons op de relatie tussen de beoordeling van schrijfvaardigheid, gemeten aan de hand van algemene maten en de beoordeling van teksten op een Likertschaal. We vergelijken vervolgens deze resultaten met de kwalitatieve percepties die individuele beoordelaars van het beoordelingsproces hebben. De volgende vragen staan daarbij centraal : 1) Welke linguïstische en communicatieve kernmerken zijn cruciaal voor beoordelaars bij het beoordelen van schrijfvaardigheid? 2) Welke tekstenmerken associëren beoordelaars met een bepaald schaalniveau? 3) Hanteren beoordelaars dezelfde strategieën bij het beoordelen van teksten van beginnende en meer gevorderde T2-schrijvers? 4) Hoe worden teksten van T2-schrijvers beoordeeld in vergelijking met die van moedertaalschrijvers?

3. Opzet van de studie

De data waarop het onderzoek is gebaseerd zijn afkomstig van het CALC-project, waarbij CALC staat voor ‘Communicative Adequacy and Linguistic Complexity in L2 writing’ (Kuiken, Vedder & Gilabert 2010). In het CALC-project staat de relatie centraal tussen de communicatief-functionele dimensie van schrijfvaardigheid (‘communicatieve adequaatheid’) enerzijds en de linguïstische dimensie (‘linguïstische complexiteit’) anderzijds.

De deelnemers binnen het project zijn 39 T2-leerders van het Italiaans, 32 T2-leerders van het Nederlands en 23 T2-leerders van het Spaans (variërend in taalvaardigheidsniveau van A2 tot B1 van het Europees Referentiekader). Voor de beoordeling van het algemene niveau van taalvaardigheid werd een C-toets afgenomen. In de C-test moesten door de leerders in vijf korte teksten 100 woorden worden ingevuld waarvan steeds de helft van de letters was gegeven (Klein-Braley 1997). De twee argumentatieve schrijftaken die de proefpersonen kregen voorgelegd zijn op communicatieve adequaatheid en linguïstische complexiteit beoordeeld op zes punts Likertschalen (één voor communicatieve adequaatheid en één voor linguïstische complexiteit); deze schalen waren gebaseerd op het Europees Referentiekader. De controlegroep, die dezelfde taken kreeg voorgelegd, bestond uit 18 moedertaalschrijvers van het Italiaans, 17 van het Nederlands en 10 van het Spaans. In deze bijdrage beperken we ons tot de data voor het Italiaans en het Nederlands.

Behalve op basis van beoordeling aan de hand van Likertschalen is de linguïstische complexiteit van de teksten van de T2- en de T1-schrijvers ook beoordeeld aan de hand van enkele algemene maten van taalvaardigheid die in het taalverwervingsonderzoek gangbaar zijn (Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim 1998). Het betreft een (sub)clauseratiomaat voor syntactische complexiteit (het aantal clauses per T-unit en het aantal afhankelijke clauses per clause); de Guiraud Index voor lexicale diversiteit en het totaal aantal fouten per T-unit en per 100 woorden voor de mate van accuratesse van de teksten. Beoordeling van de communicatieve adequaatheid van de T2- en de T1-teksten heeft alleen plaatsgevonden op basis van de individuele oordelen van de beoordelaars aan de hand van globale Likertschalen, omdat meer objectieve maten voor de meting van communicatieve adequaatheid vooralsnog niet voorhanden zijn (Kuiken, Vedder & Gilabert 2010; Pallotti 2009). In paragraaf 4 bespreken we de resultaten van deze kwantitatieve analyse.

Per taal waren er drie tot vier beoordelaars: drie voor het Italiaans en vier voor het Nederlands. In beide gevallen ging het om ervaren T2-docenten die allen moedertaalsprekers van het Nederlands en het Italiaans waren. Voorafgaand aan de afname van de test zijn de beoordelaars getraind in het werken met de schalen en de descriptoren van de verschillende schaalniveaus. Na afloop van het onderzoek hebben we de beoordelaars, gegroepeerd naar taal, in een aparte discussiesessie gevraagd aan te geven op basis van welke criteria ze tot hun uiteindelijk schaaloordeel waren gekomen. Ook is de beoordelaars gevraagd welke tekstuele elementen in hun ogen kenmerkend waren voor een bepaald schaalniveau. Bovendien hebben we gevraagd of ze dezelfde of andere strategieën hanteerden bij de beoordeling van teksten van beginnende en meer gevorderde schrijvers, en bij T2-schrijvers en moedertaalschrijvers.

De discussies tussen de beoordelaars zijn opgenomen op audio en vervolgens getranscribeerd en gerangschikt in twee categorieën, al naar gelang de antwoorden van de beoordelaars betrekking hadden op de communicatieve adequaatheid of de linguïstische complexiteit van de tekst. Vervolgens is van deze categorieën een onderverdeling gemaakt (zie Tabel 1).

Tabel 1: Communicatieve adequaatheid en linguïstische complexiteit: classificatie

Communicatieve adequaatheid	Linguïstische complexiteit
1. Argumentatie	1. Grammatica
2. Tekstdoel en begripelijkheid	2. Vocabulaire
3. Tekststructuur	3. Accuratesse
4. Stijl	4. Spelling

De resultaten van deze kwalitatieve analyse worden besproken in paragraaf 5.

4. Resultaten

De onderlinge betrouwbaarheid tussen de beoordelaars van de communicatieve adequaatheid in het Italiaans en het Nederlands als T2 en T1 is vastgesteld op basis van Cronbach's α (zie Tabel 2 en 3).

Tabel 2: Betrouwbaarheid tussen beoordelaars in T2 (Cronbach's α)

T2	Taak 1		Taak 2	
	Communicatieve adequaatheid	Linguïstische complexiteit	Communicatieve adequaatheid	Linguïstische complexiteit
Italiaans (n=39)	,720	,871	,744	,737
Nederlands (n=32)	,788	,896	,790	,886

Tabel 3: Betrouwbaarheid tussen beoordelaars in T1 (Cronbach's α)

T1	Taak 1		Taak 2	
	Communicatieve adequaatheid	Linguïstische complexiteit	Communicatieve adequaatheid	Linguïstische complexiteit
Italiaans (n=18)	,698	,452	,902	,778
Nederlands (n=17)	,768	,647	,713	,575

Zoals Tabel 2 laat zien, is de onderlinge beoordelaarsbetrouwbaarheid in T2 redelijk tot goed, met dien verstande dat de beoordelaars (met uitzondering van taak 2 voor Italiaans, $\alpha = 0,737$) grotere overeenstemming vertonen in hun oordeel van linguïstische complexiteit ($\alpha = 0,871-0,896$), dan in het oordeel van communicatieve adequaatheid ($\alpha = 0,720-0,790$). Uit Tabel 3 blijkt dat de beoordelaars in T1 minder unaniem zijn, zowel in het Italiaans als in het Nederlands, vooral met betrekking tot de beoordeling van linguïstische complexiteit ($\alpha = 0,452-0,647$).

Tabel 4 en Tabel 5 bevatten de correlaties voor respectievelijk T2 en T1 tussen de beoordeling van communicatieve adequaatheid enerzijds en linguïstische complexiteit anderzijds, beide op basis van zes punts Likertschalen.

Tabel 4: Pearson correlaties tussen communicatieve adequaatheid en linguïstische complexiteit in T2, beide op basis van globale beoordelingen op een Likertschaal

T2	Taak 1	Taak 2
Italiaans (n=39)	,839**	,675**
Nederlands (n=32)	,822**	,605**

*p<0.05; **p<0.01

Tabel 5: Pearson correlaties tussen communicatieve adequaatheid en linguïstische complexiteit in T1, beide op basis van globale beoordelingen op een Likertschaal

T1	Taak 1	Taak 2
Italiaans (n=18)	,458	,453
Nederlands (n=17)	,623**	,627**

*p<0.05; **p<0.01

Uit Tabel 4 valt af te leiden dat in T2 in beide talen de correlatie tussen de beoordeling van communicatieve adequaatheid en linguïstische complexiteit in alle gevallen significant is. Dit betekent dat wanneer de beoordelaars een bepaalde tekst op een schaal van 1 tot 6 als communicatief adequaat beschouwen, dit overeenstemt met hun beoordeling van de linguïstische complexiteit van diezelfde tekst.

Voor de teksten van de moedertaalschrijvers (Tabel 5) wijkt het beeld enigszins af. In tegenstelling tot het Nederlands T1, waar voor beide taken sprake is van een significante correlatie tussen communicatieve adequaatheid en linguïstische complexiteit, is deze relatie voor het Italiaans T1 niet significant.

Tabel 6 en 7 laten de mate van samenhang zien tussen de individuele beoordelingen van de linguïstische complexiteit van de teksten, aan de hand van globale Likertschalen enerzijds en op basis van kwantitatieve maten voor syntactische complexiteit ((sub)clausuratiematen), lexicale diversiteit (Guiraud Index) en accuratesse (foutenratiomaten). In het Italiaans en het Nederlands als moedertaal is, gezien de onvergelykbaarheid van het type fouten van moedertaalschrijvers en beginnende T2-schrijvers, de accuratesse van de teksten buiten beschouwing gelaten.

Tabel 6: Pearson correlaties tussen linguïstische complexiteit op basis van globale beoordelingen op een Likertschaal en op basis van algemene maten in T2

T2	Clauses/ T-unit	Afhank.C/ Clause	Guiraud Index	Tot.Fouten/ T-unit	Tot.Fouten/ 100 woorden
<i>Italiaans</i>					
Taak 1	,213	,188	,673**	-,352*	-,566**
Taak 2	-,038	,025	,634**	-,471**	-,584**
<i>Nederlands</i>					
Taak 1	,049	,075	,433*	-,757**	-,873**
Taak 2	-,200	-,212	,197	-,726**	-,816**

* p < 0.05; ** p < 0.01

Tabel 7: Pearson correlaties tussen linguïstische complexiteit op basis van globale beoordelingen op een Likertschaal en op basis van algemene maten in T1

T1	Clauses/T-unit	Afhank.C/Clause	Guiraud Index
<i>Italiaans</i>			
Taak 1	-,003	,297	,442
Taak 2	-,607**	-,549*	,797**
<i>Nederlands</i>			
Taak 1	,295	,256	,202
Taak 2	-,023	,165	,363

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

De resultaten in Tabel 6 laten zien dat in T2 linguïstische complexiteit, op basis van de individuele oordelen van de beoordelaars, vrijwel altijd correleert met lexicale diversiteit (op basis van de Guiraud Index) en accuratesse (gemeten op basis van het totaal aantal fouten per T-unit en per 100 woorden). Dit impliceert dat teksten die hoog beoordeeld worden op communicatieve adequaatheid ook hoog scoren op lexicale diversiteit en accuratesse, maar niet op syntactische complexiteit, zoals vastgesteld aan de hand van algemene maten.

Voor het Italiaans en het Nederlands als moedertaal (Tabel 7) zijn de resultaten niet eenduidig. In het Nederlands T1 ontbreekt een significante relatie tussen linguïstische complexiteit, op basis van het oordeel van de individuele beoordelaars en linguïstische complexiteit gemeten op basis van algemene complexiteitsmaten. In het Italiaans is dat in Taak 1 evenmin het geval, maar wel in Taak 2, zowel met betrekking tot beide syntactische complexiteitsmaten als wat betreft lexicale diversiteit.

Samengevat kunnen we op grond van het bovenstaande vaststellen dat de individuele oordelen van de beoordelaars op basis van globale Likertschalen voor communicatieve adequaatheid en linguïstische complexiteit in de meeste gevallen zowel in het Italiaans als in het Nederlands significante samenhang met elkaar vertonen. In beide talen stemmen de oordelen van de beoordelaars in T2 echter minder met elkaar overeen met betrekking tot communicatieve adequaatheid. Zowel voor het Italiaans als het Nederlands als moedertaal geldt verder dat de beoordelaars meer moeite lijken te hebben met de beoordeling van communicatieve adequaatheid en vooral van linguïstische complexiteit dan in T2. Dit laatste hangt waarschijnlijk samen met het feit dat de door ons ontwikkelde schalen zijn gebaseerd op de schalen van het Europees Referentiekader die, zoals bekend, zijn ontworpen voor de tweede taal en niet voor de moedertaal.

5. Percepties van individuele beoordelaars

De kwalitatieve analyse, die we door middel van groepsdiscussies per taal als aanvulling op de kwantitatieve resultaten in paragraaf 4 hebben uitgevoerd, levert een beeld op dat gedeeltelijk afwijkt van de zojuist beschreven uitkomsten. Op basis van de bovenstaande resultaten stelden we vast dat, zowel voor het Italiaans als het Nederlands T2, de beoordelaars meer moeite lijken te hebben met de beoordeling van communicatieve adequaatheid, vergeleken met die van linguïstische complexiteit. Op de vraag aan de beoordelaars welke linguïstische en communicatieve tekstenmerken cruciaal zijn bij het

beoordelen van schrijfvaardigheid (vraag 1), worden door de beoordelaars van beide taalgroepen echter vooral factoren genoemd die primair betrekking hebben op communicatieve adequaatheid: argumentatiestructuur, tekstcohesie en begrijpelijkheid van de tekst. Genoemd worden: duidelijk geformuleerde en met elkaar verbonden argumenten en sprekende voorbeelden, het vermijden van onnodige herhalingen, het gebruik van verbindingswoorden en signaalwoorden, het belang van een goede en heldere inleiding en conclusie. Minder belangrijk dan aspecten die de communicatieve adequaatheid betreffen, zijn factoren die betrekking hebben op de linguïstische aspecten van de tekst, zoals syntactische complexiteit en woordgebruik: zinsbouw, het gebruik van betrekkelijke bijzinnen, congruentie, voorzetselgebruik. Positief gewaardeerd worden het gebruik van minder frequente woorden en uitdrukkingen en een originele, creatieve schrijfstijl. Accuratesse wordt door de beoordelaars niet als cruciaal beschouwd, met dien verstande dat 'kleine' fouten geen probleem zijn, maar 'grote' fouten die het tekstbegrip bemoeilijken storend zijn.

Op de vraag welke tekstenmerken beoordelaars associëren met een bepaald schaalniveau (vraag 2) blijven zowel de beoordelaars van het Italiaans als het Nederlands het antwoord schuldig: zij noemen geen communicatieve en linguïstische elementen die zij als karakteristiek beschouwen voor een bepaald beheersingsniveau. In het algemeen zijn voor de lagere niveaus begrijpelijkheid en tekststructuur doorslaggevend, voor de hogere niveaus zijn dit syntactische complexiteit en lexicale diversiteit en precisie. Ook stellen de beoordelaars dat de keuze voor een bepaald schaalniveau vaak lastig is, niet zozeer op de onderste en bovenste schaalniveaus maar vooral op de middenniveaus (schaalniveaus 3 en 4).

De beoordelaars van het Italiaans en het Nederlands geven allen aan dat ze weliswaar pogen de teksten van beginnende en meer gevorderde schrijvers te beoordelen op basis van dezelfde criteria en met gebruikmaking van dezelfde strategieën, maar dit in feite niet doen (vraag 3). Aan meer gevorderde schrijvers worden hogere eisen gesteld. Het beoordelen van zwakke of juist heel goede teksten is makkelijker, maar de meeste problemen levert de beoordeling op van de teksten die daar tussenin zitten.

Ook met betrekking tot de beoordeling van teksten van T2-schrijvers in vergelijking met teksten van moedertaalschrijvers zijn de beoordelaars van het Italiaans en het Nederlands eensgezind in hun oordeel (vraag 4). Bij de beoordeling van T2-teksten ligt de nadruk vooral op begrijpelijkheid en communicatieve adequaatheid, bij moedertaalschrijvers op stijl, linguïstische complexiteit en accuratesse, ook al is dit bij moedertaalschrijvers vaak lastiger te beoordelen dan bij T2-schrijvers.

De analyse van de percepties van beoordelaars met betrekking tot het eigen beoordelingsgedrag laat zodoende zien dat, in weerwil van significante correlaties tussen communicatieve adequaatheid en linguïstische complexiteit op basis van de globale oordelen op Likertschalen, de beoordelaars in zowel het Italiaans als het Nederlands meer belang hechten aan de communicatieve adequaatheid van de tekst (argumentatiestructuur, tekstcohesie, begrijpelijkheid) dan aan de linguïstische complexiteit (zinsbouw, woordgebruik, accuratesse). Er zijn geen kenmerkende tekstuele en linguïstische elementen die ze met een bepaald schaalniveau associëren. Bij het beoordelen van beginnende en gevorderde schrijvers verschillen hun verwachtingen, letten ze op andere aspecten en hanteren ze andere strategieën, ook al proberen ze dat niet te doen. Hetzelfde geldt voor de beoordeling van teksten van T2- en T1-schrijvers, waar bij de beoordeling

ook verschillende strategieën worden gehanteerd: in T2 ligt de nadruk vooral op begrijpelijkheid, in T1 op accuratesse en stijl.

6. Tot slot

Het onderzoek heeft laten zien dat de beoordeling van de geschreven productie van T2-schrijvers en moedertaalschrijvers, aan de hand van globale beoordelingsschalen, algemene maten van taalvaardigheid, en een analyse van de percepties van beoordelaars van het eigen beoordelingsgedrag, tot gedeeltelijk andere resultaten leiden. Indien we de resultaten zoals we die in paragraaf 4 en 5 hebben beschreven, vergelijken met de bevindingen die uit de gesprekken over het beoordelaarsgedrag naar voren zijn gekomen, kunnen we stellen dat, anders dan wat McNamara (1990) en Iwashita e.a. (2008) vonden, grammaticale accuratesse of vocabulaire niet doorslaggevend zijn. Onze resultaten stemmen gedeeltelijk overeen met die van Higgs & Clifford (1982), die constateerden dat grammaticale accuratesse voor T2-leerders met een hoger beheersingsniveau door beoordelaars wel belangrijk wordt gevonden, maar voor beginnende leerders niet. Wat onze analyse laat zien is dat bij beginnende T2-schrijvers de nadruk van de beoordelaars vooral op de begrijpelijkheid en organisatie van de tekst ligt, en bij meer gevorderde schrijvers op de linguïstische complexiteit en accuratesse. Onze bevinding dat de beoordelaars van het Italiaans en Nederlands unaniem aangeven het meest belang te hechten aan aspecten die betrekking hebben op communicatieve adequaatheid, zoals argumentatie, begrijpelijkheid en tekstcohesie, staat haaks op de conclusie van Douglas (1994) dat beoordelaars in het algemeen niet letten op tekstorganisatie en inhoudsaspecten.

In onze studie zijn we op problemen gestuit waar ook in ander onderzoek melding van wordt gemaakt, zoals het probleem van beoordelaars om de mondelinge of schriftelijke taalproductie van halfgevoorderde leerders te beoordelen (Ågren e.a. 2012; Weigle 2007) en het probleem om een complexe beoordeling die op meerdere aspecten is gebaseerd in te passen in de noodzakelijkerwijs versimpelde niveaus van beoordelingsschalen (Lumley 2002). Problematisch blijkt ook het beoordelen van T2-schrijvers en T1-schrijvers met behulp van dezelfde globale beoordelingsschalen. Zoals recent onderzoek heeft laten zien, blijken de scores van T1-schrijvers ook minder generaliseerbaar naar andere schrijftaken dan die van T2-schrijvers en vertonen de oordelen van beoordelaars over het algemeen meer variatie (Cumming e.a. 2002; Schoonen 2005). Een probleem van meer fundamentele aard tenslotte is gelegen in het werken met beoordelingsschalen in het algemeen, die meestal niet empirisch gevalideerd zijn of die gebaseerd zijn op inzichten uit het onderzoek naar ontwikkelingsvolgordes en -sequenties in T2 en de aard van de geleidelijke complexificatie van de T2-productie (Weigle 2007). Vervolgonderzoek zal op deze punten meer licht moeten werpen.

7. Literatuurlijst

Ågren, M., J. Granfeldt & S. Schlyter (2012), The growth of complexity and accuracy in L2 French: Past observations and recent applications of developmental stages, in A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder

- (red.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Investigating complexity, accuracy and fluency in SLA*, Amsterdam: John Benjamins.
- Cooper, P.L. (1984), *The assessment of writing ability: a review of research*, Princeton, NJ: Educational Testing Service. GRE Board Research Report GREB No. 82-15R/ETS Research Report 84-112.
- Cumming, A., R. Kantor & D.E. Powers (2002), Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: a descriptive framework, *Modern Language Journal* 86: 67-96.
- Douglas, D. (1994), Quantity and quality in speaking test performance, *Language Testing* 11(2): 125-144.
- Douglas, D. & L. Selinker (1992), Analysing oral proficiency test performance in general and specific purpose contexts, *System* 20: 317-328.
- Higgs, T. & R. Clifford (1982), The push towards communication, in T. Higgs (red.), *Defining and developing proficiency: Guidelines, Implementations and concepts*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 57-79.
- Iwashita, N., A. Brown, T. McNamara & S. O'Hagan (2008), Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct?, *Applied Linguistics* 29(1): 24-49.
- Klein-Braley, C. (1997), C-tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal, *Language Testing* 14(1): 47-84.
- Kuiken, F., I. Vedder & R. Gilabert (2010), Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing, in I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (red.), *Communicative proficiency and linguistic development. Intersections between SLA and language testing research*, European Second Language Association: 81-100.
- Lumley, T. (2002), Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language Testing* 19(3): 246-276.
- McNamara, T. (1990), Item response theory and the validation of an ESP test for health professionals, *Language Testing* 7(1): 52-75.
- Pallotti, G. (2009), CAF: Defining, refining and differentiating constructs, *Applied Linguistics* 30-4: 590-601.
- Schoonen, R. (2005), Generalizability of writing scores: an application of structural equation modeling, *Language Testing* 22(1): 1-30.
- Weigle, S.C. (2007), Teaching writing teachers about assessment, *Journal of Second Language Writing* 16(3): 194-209..
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki. & H.Y. Kim (1998), *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy and complexity*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Geletterdheid en taalbewustzijn

Literacy and language awareness

Effects of literacy and frequency of occurrence on the offline segmentation and online processing of language

Dorina Veldhuis, *Tilburg University*¹

1. Introduction

Offline experimental studies on children's awareness of words have suggested a link between word-awareness and literacy. Even though infants of only 7.5 months old have been found to be able to recognise words from speech streams (cf. Jusczyk & Aslin 1995), studies on children's conscious language segmentation have shown that word-awareness is related to the acquisition of literacy. Literate children have been found to segment sentences much more easily than pre-literate children into words, including closed class words. Pre-literate children seem to attach a greater value to meaningful units, which tend to be bigger than single words (cf. Homer 2009; Kurvers 2002; Kurvers & Uri 2006; Olson 1996). For pre-literate children, words thus do not seem to form the basic units of segmentation, and awareness of words as the building blocks of the sentence only seems to develop with literacy.

Cross-linguistic studies have reported a similar influence of literacy. Informants in studies on languages in which words are not separated by spaces in writing, have shown no consensus as to what counts as a word (cf. Bassetti 2005; Hoosain 1992). These results also seem to illustrate that people only become aware of words as linguistic units if those units are marked in writing, and only by people who actually know how to read and write in that language (Bugarski 1993; Olson 1994, 1996).

This notion is compatible with how the field of cognitive linguistics conceptualizes the building blocks of language. Studies on people's unconscious – often called 'online' – parsing and production strategies often argue that meaningful multiword expressions deserve the status of basic units. These expressions have also been suggested as the basic units that children start out with in language acquisition and that they process and store in the mental lexicon based on their frequency of occurrence (cf. Arnon & Snider 2010; Bannard & Matthews 2008; Langacker 2002; Siyanova et al. 2011; Tomasello 2006; Wray 2006).

Information on the frequency of occurrence of linguistic elements can be gleaned from corpora. In order to measure the frequency of specific linguistic elements in such corpora, several measures can be, and have been, applied. In some studies, the raw frequency of occurrence of single words or multiple words has been taken as a basis for further analyses, whereas in other studies log-frequency-scores of the occurrence of specific words, bi-gram or tri-gram analyses, or more complex methods such as Mutual Information (MI)-values or collostructional strength have been used (cf. Arnon 2010; Bannard & Matthews 2008; Blaheta & Johnson 2001; Keller & Lapata 2003; Stefanowitsch & Gries 2003). The last three of these methods capture not just the occurrence of single words in relation to a total corpus, but also indicate how often specific words occur together. This way, they provide information on the *relative* co-occurrence of words in specific contexts, which may be relevant for the entrenchment and storage of words in the mental lexicon.

In studies in which the effects of frequency have been discussed, only limited attention has been paid to the influence of literacy. Possible effects of literacy on online language processing have rarely been discussed. The studies that do examine online literacy effects mainly concern general effects of literacy on language processing, including the effects of

¹ Tilburg School of Humanities, Department of Culture Studies, PO Box 90153, 5000 LE Tilburg, t.m.veldhuis@uvt.nl. This paper was written as a part of a larger study, called 'The building blocks of language: the influence of literacy'. Only four of the six experiments conducted for this study are discussed in this paper.

phonological knowledge on processing routes (cf. Reis & Castro-Caldas 1997) and literacy effects on the structure of the brain (Petersson et al. 2009). To the best of my knowledge, there are as yet no studies in which both the offline segmentation of units and the online processing of units in language have been combined with the effects of literacy and frequency.

This article reports on two language segmentation tasks that triggered participants' conscious segmentation of language ('offline tasks') and two tasks which relied more on unconscious language processing ('online tasks'). Since the distinction between offline and online is probably not really dichotomous, these tasks would more accurately be referred to as 'more offline' and 'more online'.²

2. This study

The two offline tasks discussed here are a tapping task (cf. Ehri 1975) and a last-part repetition task (cf. Karmiloff-Smith et al. 1996; Kurvers & Uri 2006); the online tasks are a mixed words task and a click task (cf. Ladefoged & Broadbent 1960). These tasks allow investigating the effect of literacy and of the frequency of occurrence of specific multiword chunks on children's language segmentation (offline tasks) and processing (online tasks).

To be able to generalize across tasks, each task included transitive and locative expressions, of which the relative frequency of occurrence was analysed by their Enhanced Mutual Information (EMI)-values (cf. Zhang et al. 2009). The EMI-method is highly similar to regular MI-analyses (Blaheta & Johnson 2001); both methods give information about the relative frequency with which words co-occur in a corpus as compared to the total number of occurrences of the single words. The EMI-method, however, allows for the computation of this relative frequency for expressions containing three or more words instead of only two. Since the locative expressions consisted of three words (preposition, article and noun), this method was applied in this study.

The first hypothesis for this study was that if frequency influences children's language segmentation (offline) and processing (online), their segmentations and processing units would be more in line with word boundaries for expressions with lower frequencies (e.g., "*handen schoonmaken*", 'clean hands') than for expressions with higher frequencies (e.g., "*handen wassen*", 'wash hands'). The latter would be more entrenched, and therefore be less likely to invite analysis into smaller parts. Second, it was expected that if literacy has an effect on children's segmentation and processing units, literate children would more often segment and process language along word boundaries than pre-literate children, who would be expected to prefer larger, meaningful units instead of single words. If, however, literacy and frequency influence children's language segmentation jointly, literate children would segment or decompose multiword expressions into words mostly if they have low frequencies.

2.1 Participants

The participants in this study were 146 pre-literate (M-age= 4.9, sd=.74) and 195 literate (M-age=7.5, sd=1.21) children from three large cities in the Netherlands. The pre-literate children were attending kindergarten (*groep 1-2*) and had not yet had any formal literacy training. Any literacy skills they may have possessed were checked by asking them to write down some simple words. The literate children were in grade 1-3 (*groep 3-5*). They received formal literacy education in school, and they were able to write, at least the words they were asked to

² See Veldhuis & Kurvers (forthcoming) for an in-depth discussion of the terms offline and online with respect to the definition of tasks.

write down. The possibly interacting effects of age and literacy (literate children being older) were taken into account in the analyses (see section 2.3).

All children were tested individually, in a quiet room at their school. The children participated in several tasks that were conducted in random order.

2.2 Materials and procedures

All tasks were adjusted versions of tasks used previously. Items were chosen to include selected multiword expressions, each instantiating either transitive Noun-Verb combinations with an infinitival verb form (e.g. *handen wassen*, ‘to wash hands’) or locative prepositional phrases (e.g. *op de tafel*, ‘on the table’). For these target items, the frequency of occurrence was computed in the form of EMI-values, for which I used the Dutch indexed webpages of Google as a corpus³. Per construction type, two frequency bins were created, one high and one low frequency, by means of split-half analysis. The break-off points for the two bins differed per construction-type. For the transitive constructions, the EMI-values ranged from -12.7 (for “*das omslaan*”, ‘wrap a scarf around’) to 5.8 (for “*veters strikken*”, ‘tie laces’). The break-off point for the creation of the two bins for these constructions was set at zero, following Blaheta & Johnson (2001). For the locative constructions, for which the EMI-values ranged from -5.6 (for “*onder de tv*”, ‘under the TV’) to 2.2 (for “*in de tuin*”, ‘in the garden’), the break off point was set at -3.4. The reason for this negative break-off point was that there were hardly any EMI-values >0 for these constructions. This is probably due to the high frequency of determiners, which negatively affects the EMI-values of the locative constructions, as they always contain determiners.

Target-items never occurred at the beginning or end of sentences, to avoid wrap-up or attention effects. To make sure that all children understood the material, the familiarity of items was checked in *Woordwerken* – a tool that presents data on the frequency of use of single words in material used in school, specified for the various grades (Schrooten & Vermeer 1994).

2.2.1 The offline tasks

Tapping task: 87 pre-literate and 125 literate children were asked to repeat seventeen sentences one by one after the researcher read them out loud. While repeating the sentence, children were asked to show with small blocks on a table how many parts they thought that the sentence consisted of. In order to investigate a possible frequency-effect, there were eight sentences with transitive constructions: four each from the high and low frequency bins. Locative expressions were not used in this task. All sentences contained mono- and multi-syllabic, and open and closed class words⁴. Before the task began, children obtained a few examples, including single words and multiword segmentations so as to avoid bias towards one specific segmentation style. There were two versions of this task.

Last-part repetition task: In this task, 84 pre-literate and 129 literate children listened to the researcher reading a story in which 28 pauses were inserted mid-sentence. After each pause, children were asked to repeat what they considered to be the last part (*laatste stukje*) of what was said. Before the task began, all children heard some examples, which could well trigger single words or multiword chunks for repetition, e.g. “*Er was eens een klein meisje...*” (‘Once upon a time there was a little girl...’). The eight sentences included for analysis in this paper all contained pauses occurring right after locative and transitive constructions for which the frequency of occurrence was controlled. There were two versions of this task.

³ The Google-size was determined on the basis of <http://www.worldwidewebsize.com/index.php?la>.

⁴ See Veldhuis, Li and Kurvers (2010) on the effects of these word-types on segmentation.

2.2.2 The online tasks

Mixed words task: In this task, 42 pre-literate and 40 literate children were asked to repeat two sets of thirty sentences (which were presented to them on two separate days). In fifty of the sixty sentences, multiword expressions were presented in a mixed order, e.g., “*Je moet je wassen handen voor het eten*” (‘you have to your hands wash before dinner’) instead of the normal “*handen wassen*”. The hypothesis was that literate children would be better at repeating sentences with mixed word order as they can more easily segment constructions into words. Pre-literate children were expected to change the incorrect word orders more often to their expected form.

Click task: For this task, 41 pre-literate and 39 literate children listened to two sets of 29 pre-recorded sentences each (recorded in PRAAT) with clicks of white noise, created in Audacity, inserted into them. Again, performing this task was divided over two days. In twenty of the sentences a child heard in a single session, the click was placed within a multiword expression in the middle of the sentence (e.g., “*Wil jij verstoppertje X spelen in de pause?*”, ‘Do you want to **play X hide and seek** during the break?’, with bold script indicating the multiword expression, and X marking the click). In the other sentences the click occurred at the end of such multiword expressions. Children were asked to repeat each sentence, and include a click sound in the place where they had heard it. Three examples were given first. For this task, it was expected that literate children would be better at repeating a click mid-unit than pre-literate children, as literate children would be better at decomposing multiword expressions into single words.

2.3 Analysis

For the analysis of the responses in the offline tasks, it was calculated how often children segmented the target units into single words or not. For the online tasks, it was checked how often children managed to correctly repeat a mid-unit click (click task), and how often they repeated sentences with mixed word order verbatim.

To investigate the impact of target type, a Repeated Measures (RM) analysis of variance with target type (transitive or locative) as within subject variable was carried out first. In the mixed words task and the click task, no significant effects of target type were found ($p > .05$). Accordingly, the results for transitive and locative constructions for these tasks could be collapsed for further analyses. In the last-part repetition task, however, there was a significant main effect of target type, $F(1,101)=6.53$, $p=.01$, $\eta_p^2=.06$. Therefore, the responses provided for transitive or locative constructions were analysed separately for this task.

To investigate the effects of literacy and frequency, RM analyses of variance were made on the single word responses for the offline tasks and on the correct responses for the online tasks, with literacy (pre-literate or literate) as the between-subject variable, and frequency (high or low) as a within-subject variable. In all analyses, age was included as a co-variable – as it might be expected that older children, who were more often literate, would simply score better on the tasks than younger, pre-literate, children.

Frequency was further analysed in Pearson correlation analyses of EMI-values and single word segmentations (offline tasks), or correct responses (online tasks).

The reliability of the tasks (Cronbach’s alpha) was high for the word-segmentations in the two offline tasks, as well as for the correct repetitions and verbatim repetitions in the online tasks: for the tapping task $\alpha=.83$; for the repetition task $\alpha=.90$; for the mixed words task $\alpha=.73$ and for the click task $\alpha=.92$.

3. Results

The word segmentation results from the offline tasks are presented in Table 1.

Table 1. Mean % (and sd) of word-segmentations in the offline tasks after high and low EMI-targets for pre-literates and literates

		High EMI-targets % (sd)	Low EMI-targets % (sd)	F_{high-low EMI, p}
<i>Transitive constructions</i>				
Tapping task	Pre-literate s	27.68% (25.45)	27.98% (25.57)	F(1,21)=.11, p=.74
	Literates	57.86% (32.25)	57.86% (32.25)	
		F_{Literacy,p}	F(1,21)=3.36, p=.07	
<i>Transitive constructions</i>				
Last-part repetition task	Pre-literates	11.87% (22.84)	6.25% (21.60)	F(1,206)=2.40, p=.12
	Literates	38.76% (37.62)	43.80% (46.35)	
		F_{Literacy,p}	F(1,206)=7.55, p=.01	
<i>Locative constructions</i>				
	Pre-literates	24.59% (35.09)	39.29% (44.91)	F(1,200)=7.23, p=.01
	Literates	61.59% (40.35)	77.12% (36.34)	
		F_{Literacy,p}	F(1,200)=8.24, p=.00	

In the offline tasks, age led to a main effect in the tapping task, $F(1,205)=9.41$, $p=.001$, $\eta_p^2=.04$, and in the last-part repetition task for the transitive expressions, $F(1,206)=9.20$, $p=.003$, $\eta_p^2=.04$, but not for the locative ones, $F(1,200)=.12$, $p=.73$, $\eta_p^2=.001$.

Table 1 shows that the mean percentages of word segmentations in both offline tasks and for both constructions were higher for the literate children (ranging from 38.76%-77.12%) than for the pre-literate children (6.25%-39.29%). This difference turned out to be significant for the locative and transitive constructions in the repetition task ($p<.05$) when controlled for age. In the tapping task, there was no significant literacy effect ($p=.07$). Effect sizes were $\eta_p^2=.02$ for the tapping task; $\eta_p^2=.04$ for the transitive constructions in the last-part repetition task; and $\eta_p^2=.08$ for the locative constructions.

The only main effect of frequency occurred in the word segmentations with locative expressions in the last-part repetition task, $F(1,200)=7.23$, $p=.01$, $\eta_p^2=.04$. Literate children provided significantly more often a single word response after a target with low frequency than after one with high frequency. This suggests that they were indeed more likely to distinguish between the single words in low frequency expressions.

The only significant interaction between frequency and literacy in the offline tasks occurred for the transitive constructions in the last-part repetition task, $F(1,206)=4.92$, $p=.03$, $\eta_p^2=.02$. Literate children repeated more single words with low-frequency targets than with high-frequency targets, whereas the opposite was true for pre-literates. It is noteworthy that in both tasks, and with both types of expressions, the variation between children was

considerable: the standard deviations were quite large in all cases. The results from the online tasks are presented in Table 2.

Table 2. Correct responses (mean % and sd) in the more online tasks after high and low EMI-targets for pre-literates and literates

		High EMI-targets % (sd)	Low EMI-targets % (sd)	F_{high-low EMI, p}
Literally repeated mixed words task		<i>Transitive and locative constructions</i>		
	Pre-literates	71.71 % (18.60)	64.03 % (17.81)	F(1,79)=2.29, p=.13
	Literates	82.66 % (14.68)	76.79% (14.72)	
	F_{Literacy, p}	F(1,79)=5.41, p=.02		
Literally repeated click task		<i>Transitive and locative constructions</i>		
	Pre-literates	6.28% (11.47)	4.82% (9.20)	F(1,77)=.001, p=.97
	Literates	29.13% (17.28)	17.98% (13.61)	
	F_{Literacy, p}	F(1,77)=13.13, p=.001		

Contrary to the offline tasks, age did not lead to a significant main effect in the online tasks, $F_{\text{mixed words}}(1,79)=.06$, $p=.80$, $\eta_p^2=.001$; $F_{\text{click}}(1,77)=.14$, $p=.71$, $\eta_p^2=.002$.

Table 2 shows higher percentages for literate children in the online tasks, which means that they seem to process language more often along word boundaries (ranging from 17.98%-82.66%) than pre-literate children (4.82%-71.71%). This difference turned out to be significant for both tasks ($p<.05$) when controlled for age, with medium to large effect-sizes ($\eta_p^2=.06$ for the mixed words task and $\eta_p^2=.15$ for the click task). Similar to what we saw for segmentation in the offline tasks, literacy also seems to affect children's language processing in the online tasks.

As for frequency, no significant main effects were found in these tasks ($p>.05$), and the effect sizes of possible frequency effects were low, $\eta_p^2_{\text{click}}=.00$ and $\eta_p^2_{\text{mixed words}}=.03$.

In the click task, there was a significant interaction between frequency and literacy, $F(1,77)=4.13$, $p=.05$, $\eta_p^2=.05$. This interaction was caused by the large differences between literate and pre-literate children in correctly repeated clicks in low frequency items. In the mixed words task, no significant interaction was found. This showed that pre-literate and literate children responded rather similarly to the difference between high and low frequency items: literates consistently distinguished single words more often than pre-literate children, but the difference for targets with high and low frequencies was significant for only one construction type in just one task. Again, the standard deviations, especially in the click task, were quite large, indicating substantial variation between children.

3.1 Correlation analyses

The results of the RM analyses presented above seem to disconfirm the expectation that frequency plays a role. It might be suspected, however, that the analyses are affected by the relative crudeness of the division into high and low frequency bins. In order to further investigate this, correlations between the EMI-values of the targets and the mean percentages of word segmentations or correct (word-based) responses were calculated. I expected to find negative correlations, assuming that targets with high frequencies might prevent children from

deconstructing multiword expressions into single words, and that targets with low frequencies would be analysed more often. Table 3 presents the results.

Table 3. Correlation analyses – Pearson correlation– of different tasks per construction-type

	EMI-values NV-constructions		EMI-values PP-constructions	
	pre-literates	literate	pre-literates	literate
Word segmentation in tapping task	-.336	-.441	NA	NA
Word repetition in lastpart repetition task	.652	-.546	.990*	.958*
Literal repetition in mixed words task	.460*	.348	.242	.256
Correct repetition in click task	.274	.397	.319	-.170

*p<.05

There were only four sets of targets for which the correlations were negative, i.e., for which segmentations along word boundaries occurred more often if the EMI-values were lower. For all other constructions and tasks, it seemed that decomposition along word boundaries was evoked by higher frequency values ($r > 0$). Three of these correlations were significant: between EMI-values and the pre-literate and literate children's word-answers after locative constructions in the last-part repetition task ($r_{\text{pre-lit}} = .990$, $p = .01$; $r_{\text{lit}} = .958$, $p = .04$), and for the verbatim repetitions made by the pre-literate children in the mixed words task ($r = .460$, $p = .04$). These results indicate that – in contrast to our hypotheses – the higher the EMI-values of the constructions, the more single word responses or verbatim repetitions were provided.

For the repetition task, these results can probably be explained by the structure of the prepositional phrases, in which the last word, the noun, is meaningful, while the determiner and the preposition are less so. Since children – including pre-literates – have been found to attach great value to meaning (cf. Clark, 1995), their word segmentations in the locative expressions may be related to the meaning of the noun. For the mixed words task, the reason for the significant positive correlation could be that the scores were high in general, also for the low frequent constructions.

A possible explanation for the relative lack of negative correlations might first of all be found in the fairly limited range of EMI-values in the target items. A different and larger set of targets, with a larger range of EMI-values, may lead to different conclusions. Second, the variation between subjects (see Tables 1 and 2) suggests that there is a tension between using corpora for the basis of frequency measures and the real extent of individual variation between language users, perhaps especially in the case of young children. Third, the method applied to compute the relative frequencies of expressions may have affected the results. EMI-values are dependent on the absolute frequencies of occurrence of the parts that make up the expressions under investigation. Due to this dependency, frequent expressions such as “cadeautje geven”, ‘give a present’ obtained a low EMI-value, since ‘give’ occurs so frequently overall. Possibly, the EMI-value then does not always correspond well to the way in which children process a particular expression. What is more, for the calculation of EMI-values, frequency data from Google were used. These may not correspond well with the language children encounter.

4. Conclusions and discussion

In this paper, the influence of literacy and the frequency of occurrence of multiword chunks on children's language segmentation and processing were investigated by means of two offline and two online tasks.

The results from these tasks show a clearer effect of literacy than of frequency. In the offline tapping and last-part repetition tasks, literacy had a larger effect on children's language segmentations than the EMI-values that were used as indicators of the relative frequency with which words co-occur in multiword transitive and locative expressions. From the results of the online click and mixed words tasks, it also appeared that literate children process language more often along word boundaries than pre-literate children. The literate children in these tasks had significantly higher scores on their correct replacement of clicks between words, and they were significantly better in repeating verbatim sentences with mixed word order. Again, the effect of frequency was not significant for these tasks.

These findings confirm that literacy affects children's offline segmentation of language – as has been found in previous studies (cf. Homer 2009). More remarkably, however, the results from the two online tasks suggest that literate children also use their knowledge about word units at a deeper level, in more unconscious language processing.

Since the analyses presented here only focused on single words, we cannot conclude anything about the degree to which multiword expressions constitute the basic building blocks of language. We can only say that they are not always decomposed into single words in the tasks the children carried out. What is more, since the EMI-values did not consistently show significant negative correlations with segmentation into single words or processing along word boundaries, especially not among the pre-literate children, the results cannot confirm the influence of the relative frequency of occurrence of multiword expressions on their entrenchment as 'complex units' either (cf. Langacker 2002).

However, the method applied in this study to investigate the effect of frequency may need adjustment. First, more and different targets may be needed to further investigate frequency effects. The range of EMI-values of the target items was possibly rather limited, and the relative frequencies based upon Google data might not reflect the relative frequencies in children's language use – this despite the fact that we checked the familiarity of words for young children through *Woordwerken* (Section 2). Second, the influence of the absolute frequency of one part of a multiword expression on the EMI-value of a target may make the use of EMI-values problematic.

In future studies, these two points need to be taken into consideration. Perhaps raw frequency data on the occurrence of complete constructions in corpora could after all be used, with caution and in combination with other measurements, for further investigation of frequency-effects. Frequency data from a corpus of child language would provide further information as to whether and how literacy and frequency affect children's language segmentation and processing. As long as such corpora are not available, though, we can only rely on adult language and conclude that pre-literate and literate children do not seem to store and process the multiword expressions that are frequent in adult corpora.

References

- Arnon, I. (2010), *Starting big: the role of multi-word phrases in language learning and use*, dissertation, re-distributed by Stanford University.
- Arnon, I., & N. Snider (2010), More than words: frequency effects for multi-word phrases, *Journal of memory and language* 62: 67-82.

- Bannard, C. & D. Matthews (2008), Stored word sequences in language learning. The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations, *Psychological Science* 19: 241-248.
- Bassetti, B. (2005), Effects of writing systems on second language awareness: word awareness in English learners of Chinese as a foreign language, in V. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Second language writing systems*: 335-356, Clevedon: Multilingual matters.
- Blaheta, D., & M. Johnson (2001), Unsupervised learning of multi-word verbs. Proceedings of the ACL/EACL 2001 workshop on the computational extraction, analysis and exploitation of collocations.
- Bugarski, R. (1993), Graphic relativity and linguistic constructs, in R.J. Scholes (Ed.), *Literacy and language analysis*: 5-18, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ehri, L.C. (1975), Word consciousness in readers and pre-readers, *Journal of educational psychology* 67: 204-212.
- Clark, E.V. (1995), *The lexicon in acquisition*, Cambridge: CUP.
- Homer, B.D. (2009), Literacy and metalinguistic development, in D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy*: 487-500, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoosain, R. (1992), Psychological reality of the word in Chinese, *Advances in psychology* 90: 111-130.
- Jusczyk, P.W., & R.N. Aslin (1995), Infants' detection of sound patterns of words in fluent speech, *Cognitive psychology* 29: 1-23.
- Karmiloff-Smith, A., J. Grant, K. Sims, M.C. Jones, & P. Cuckle (1996), Rethinking metalinguistic awareness: Representing and accessing knowledge about what counts as a word, *Cognition* 58: 197-219.
- Keller, F. & M. Lapata (2003), Using the web to obtain frequencies for unseen bigrams, *Computational Linguistics* 29: 459-484.
- Kraak, A. (2006), *Homo loquens en homo scribens: Over natuur en cultuur bij de taal*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kurvers, J. (2002), *Met ongeletterde ogen: Kennis van taal en schrift van analfabeten*, Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Kurvers, J., & H. Uri (2006), Metalexicalex Awareness: Development, methodology or written language?, *Journal of Psycholinguistic Research* 35: 353-367.
- Ladefoged, P., & D.E. Broadbent (1960), Perception of sequence in auditory events, *Quarterly journal of experimental psychology* 12(3): 162-170.
- Langaker, R.W. (2002), *Image, concept, and symbol: The cognitive basis of grammar*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Marinis, T. (2003), Psycholinguistic techniques in second language acquisition research, *Second language research* 19(2): 144-161
- Morais, J., P. Bertelson, L. Cary, & J. Alegría (1986), Literacy training and speech segmentation, *Cognition* 24: 45-64.
- Olson, D.R. (1994), *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D.R. (1996), Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing, *Cognition* 60: 83-104.
- Petersson, K.M., M. Ingvar, & A. Reis (2009), Language and literacy from a cognitive neuroscience perspective, in D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy*: 152-181, Cambridge: Cambridge University Press.
- Reis, A., & A. Castro-Caldas (1997), Illiteracy: a cause for biased cognitive development, *Journal of the International Neuropsychological Society* 3: 444-450.
- Schrooten, W., & A. Vermeer (1994), *Woorden in het basisonderwijs*, Tilburg: Tilburg University Press. See: www.woordwerken.annevermeer.com
- Siyanova-Chanturia, A., K. Conklin, & W. van Heuven (2011), Seeing a phrase 'time and again' matters: The role of phrasal frequency in the processing of multi-word sequences, *Journal of Experimental Psychology: Language, Memory, and Cognition* 37: 776-784.
- Stefanowitsch, A., & S.Th. Gries (2003), Collostructions: investigating the interaction of words and constructions, *International Journal of Corpus Linguistics* 8: 209-243.
- Tomasello, M. (2006), Acquiring linguistic constructions, in D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*: 255-298, New York: Wiley.
- Wray, A. (2008), *Formulaic language: pushing the boundaries*, Oxford: Oxford University Press.
- Zhang, W., T. Yoshida, X. Tang, & T.B. Ho (2009), Improving effectiveness of mutual information for substantial multiword expression extraction, *Expert Systems with Applications*, 36: 10919-10930.

What preschool teachers (need to) know about language

Marije C. Michel,¹ Daniela Ofner, Dieter Thoma
University of Mannheim

1. Introduction

High quality preschool education is important, in particular, for children from families with a low economic status or a migrant background. For these children kindergarten or preschool, possibly, is the only place where they receive relevant input and support to develop academic language skills. These are essential for a successful schooling career (Esser 2006; Henrichs 2010). Recently, policy makers and practitioners all over Europe started initiatives that support early development of language and literacy in order to prepare children for their entry to primary school (Halle et al. 2003; Droge et al. 2010).

Germany developed and implemented many language-training programs (Jampert et al. 2007). Yet, evaluations show no or only minor effects of these efforts on the overall language competence of preschool children (Schöler & Roos 2010; Wolf et al. 2011). Crucially, it remains unclear what constitutes effective language training for this age group.

Research in primary and secondary school settings has shown that quality of instruction and students' performance highly depend on the knowledge and abilities of the teacher (Darling-Hammond 2000; Lipowsky 2007). This suggests that preschool teachers' competence may be important for the effectiveness of early language interventions, too. To date, evaluation studies of preschool education did not systematically include this factor, notwithstanding its importance (Fried 2008).

In Germany it is questionable whether preschool teachers are well equipped for their task as a language trainer (Rothweiler et al. 2009, see also Droge et al. 2010 who raised similar concerns for the Dutch context). First, language and its acquisition only play a minor role at vocational school. Second, expertise on language and language intervention methods are often taught in on-the-job specialist trainings which are heterogeneous in content and quality. Third, these trainings typically certify attendance but do not systematically assess learning outcomes. In contrast, researchers consider knowledge about linguistic concepts and language acquisition to be essential for language-training competence (Fillmore & Snow 2002; Tracy 2008; Hopp et al. 2010; List 2010).

Earlier work in the German context assessed this knowledge by means of interviews and self-evaluations. The preschool teachers in Fried (2008) report that they need more education on language, particularly, regarding assessment procedures. Similarly, qualitative research by Knopp (2009) has shown that preschool teachers lack knowledge about language, its acquisition and assessment and, therefore, rely on their everyday knowledge and experiences.

In the present study we examine preschool teachers' expertise directly with a newly developed standardized instrument (*SprachKoPF*), which reflects the model of language-training competence by Hopp et al. (2010, cf. Figure 1). We assessed the language-training competence of 151 preschool teachers. In summary, we found that they showed limited knowledge and abilities in the relevant areas and performed particularly poorly in choosing appropriate language intervention methods.

¹ University of Mannheim, Department of English Linguistics, Schloss EW 266, 68131 Mannheim, michel@uni-mannheim.de. This study was financed by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF), 01GJ0905. We thank the anonymous reviewer for helpful comments on an earlier version of this text.

The next section first describes the underlying model. The subsequent sections report our study and results. Finally, we consider limitations of this work and discuss implications for future research and practice.

2. Measuring language-training competence in early childhood education – a linguistic model

The model of language-training competence by Hopp et al. (2010, cf. Figure 1) is based on research into language acquisition and multilingualism. The authors define effective language training as any specific situation a caregiver creates purposefully in order to provide a child with relevant linguistic input. In line with the natural language acquisition process, an intervention takes the current linguistic ability of the child in his/her language learning environment as point of departure (Hopp et al. 2010: 613).

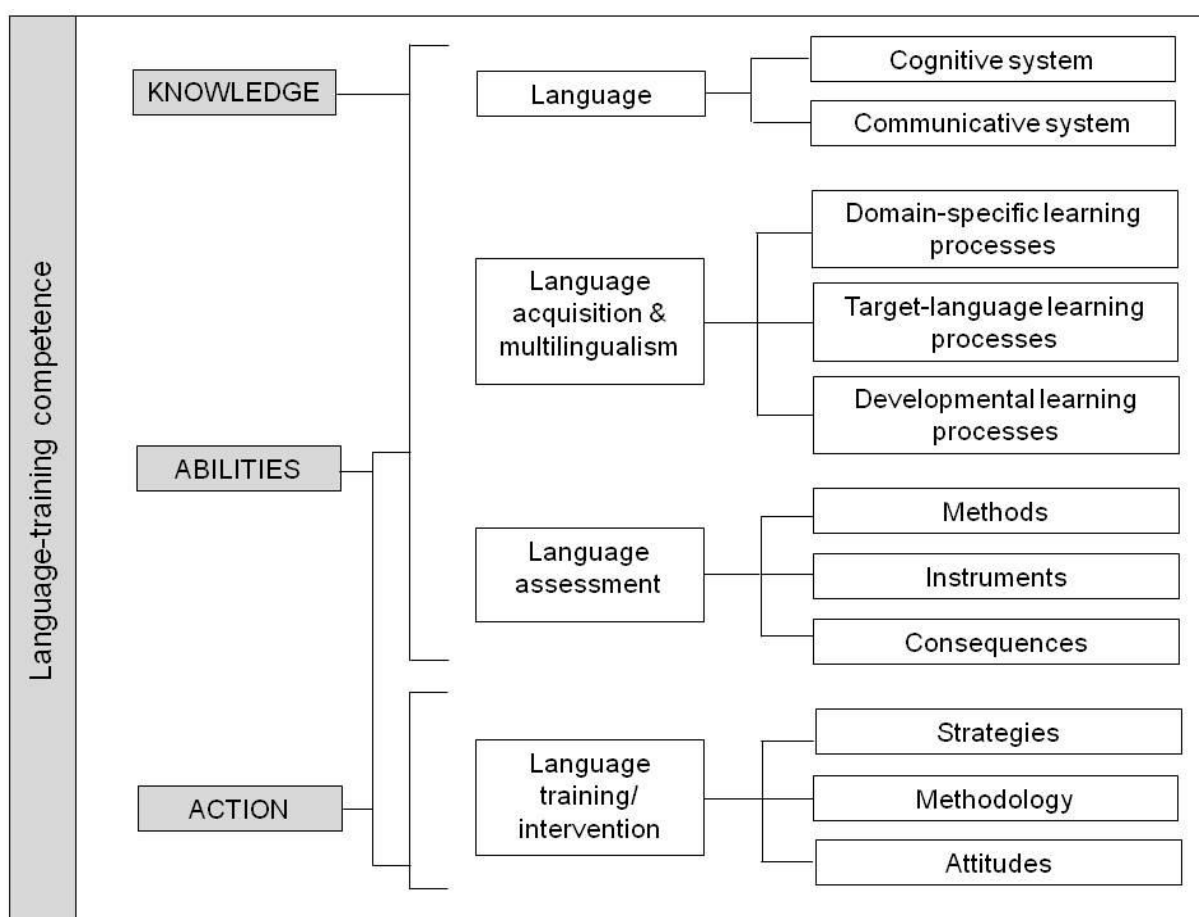


Figure 1: Language-training competence adapted from Hopp et al. (2010: 614)

Hopp et al. (2010) distinguish three main components of language-training competence: (1) domain-specific *knowledge* (content knowledge), (2) *abilities* (pedagogical content knowledge), and (3) *actions*. They thereby follow general competence models for primary and secondary school settings (Shulman 1986; Baumert & Kunter 2006).

The first component refers to *knowledge* about language as a cognitive system including basic linguistic terminology (e.g., phonology, morphosyntax) and different concepts like production versus comprehension, as well as knowledge about language as a communicative system addressing, e.g., dialectal and social variation. In addition, it refers to knowledge

about language acquisition and multilingualism including the characteristics of domain-specific, target-language related and developmental learning processes, respectively. Furthermore, it refers to knowledge about the usefulness and purpose of different assessment tools, e.g., how to implement them and interpret results in order to make informed decisions for or against an intervention method. The second component consists of the *ability* to apply that knowledge, e.g., the strategic competence to choose and implement diagnostic tools or to plan and reflect on language supporting behaviour. Third, *actions* are the skills to put theory into practice, that is, to implement effective means of language intervention in real life situations, e.g., a preschool. Actions are closely related to knowledge and abilities, including the ability to monitor one's own language performance, the ability to adapt a language intervention to the child's linguistic and cognitive developmental stage, and the ability to choose appropriate methods and materials for specific language domains. Finally, actions are influenced by motivation and attitudes towards language and multilingualism.

According to Hopp et al. (2010), all these components are relevant for language-training competence and preschool teachers, who are able to support child development in the target language effectively, need the knowledge, abilities, and actions named in the model. Our goal is to investigate the match between expected and actual language-training competence of preschool teachers in Germany.

3. The present study

This study assesses preschool teachers' *knowledge* and *abilities* and interrelations between these constructs with questions and tasks that represent the aforementioned dimensions of language-training competence. The *action* component is not part of this paper. We ask the following research questions:

- (1) What do preschool teachers *know* about language, language acquisition and language assessment and intervention?
- (2) How does their theoretical *knowledge* correlate with their ability to assess children's language performance (*observing ability*) and their ability to select appropriate language intervention means (*intervention ability*)?
- (3) Do background variables, such as secondary education, job position or specialist training predict a preschool teacher's language-training competence?

3.1 Method and design

3.1.1 Participants

151 preschool teachers from four different areas in South Germany volunteered to participate in the study and were paid 80 Euros. Two datasets were lost due to technical problems. Four other participants were defined as outliers based on their time on task (outside mean ± 2 SD) or because they gave 50% or more unclassifiable answers to open questions. We excluded one non-native German participant as *ability* scores were extremely low. Data of the remaining 144 participants form the basis for the current analysis. Table 1 summarizes their biographical information.

3.1.2 Materials and procedure

All preschool teachers performed on a computer-based version of the newly developed instrument *SprachKoPF* (Thoma et al. 2011). Eighty multiple-choice questions targeted language-related *knowledge* addressing, e.g., syntax, sociolinguistics, (multilingual) language acquisition, language training and assessment. Furthermore, participants demonstrated their

observing abilities by answering 29 questions based on videotaped authentic child-preschool teacher interactions. For example, they were asked to decide whether a child used main or subordinate clauses. Finally, five items tested *intervention ability*. These required them to select two (out of 21) language intervention methods that are specifically appropriate (as defined by linguistic experts) for a given situation. In addition, the participants answered 79 questions on their personal and professional background, motivation, and attitudes. Average time on task was 3h 14min (SD 33 min). Two example items are given in the appendix.

Table 1: Biographical information of preschool teachers

Age						Gender (n)		Language biography (n)		
Mean	38.69		female		137		monolingual		72	
SD	10.42		male		7		fair knowledge of school languages		45	
Secondary education ^a (n)								advanced knowledge of extra languages		15
HRA	64	FHR	40	HSR	39		early bilingual		12	
Job position (n)								Quantity of specialist training (n)		
head of preschool/language trainer				53		none				62
preschool teacher				57		short (1 – 4 days)				31
extra/substitute teacher				34		middle (5 – 10 days)				25
						intensive (10 days or more)				26

Note: n = number of preschool teachers out of 144, ^a Level of secondary education (Dutch equivalents of the German levels): HRA=Haupt-/Realschulabschluss (\approx mavo/vmbo); FHR=Fachhochschulreife (\approx havo); HSR=Hochschulreife/Abitur (\approx vwo), one participant's answer is missing.

3.1.3 Item selection and scoring

Scores on *knowledge* items represent correct responses. Items which did not discriminate well enough or were too easy ($M_{\text{score}} > 85\%$) were excluded, which led to a fair internal consistency (Cronbach's $\alpha = .76$). Finally, fifty-one questions (corrected for chance) formed the *knowledge* score.

We double scored the answers to the ability items (a) based on the correctness of the answer that was ticked by the participant and (b) related to the accuracy of a comment justifying that answer. Two raters independently classified all comments and 10% were screened by three raters. In case of mismatches, we discussed the classification until agreement. Only when both the ticked answer and the comment were correct, an item received full credits. An item analysis identified items that were too easy ($M_{\text{score}} > 85\%$), yielded low discriminatory power or too many mismatches between ticked answer and comment. In the end, twelve items contributed to the observing ability score.

We classified answers to all five intervention ability items as correct, wrong or irrelevant. Totals include correct answers only.

3.2 Results

Figure 2 displays the scores on *knowledge*, *observing* and *intervention ability* of all preschool teachers (N=144). Accordingly, they answered correctly 56% (SD = 14%) on the *knowledge* component, gave 58% (SD = 12%) correct answers on *observing ability* but reached only 29% (SD = 17%) appropriateness on *intervention ability*.

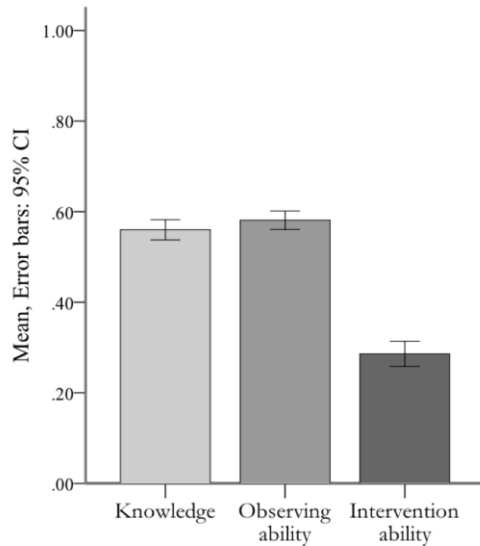


Figure 2: Scores and confidence intervals on main components

Preschool teachers' mean scores of correctly answered questions ranged between 28% and 85% for the *knowledge* component, between 25% and 90% for *observing ability*, and between 0% and 70% for *intervention ability*, respectively.

Correlational analyses displayed a medium and significant relation between *knowledge* and *observing ability*, whereas *intervention ability* yielded only small, though significant, correlations with either of the other two components (cf. Table 2). Regarding background information of preschool teachers, the correlations between *knowledge* and language biography, level of secondary education, and job position were intermediate. Job position correlated moderately with *intervention ability*, too. *Observing ability* yielded small correlations with language biography, secondary education, and job position. Specialist training correlated mildly with *intervention ability* only.

Table 2: Pearson's correlations of main components and Spearman's rho correlations of background information with knowledge and ability components respectively

Pearson's correlation	Knowledge	Observing ability	
Observing ability	.49**		
Intervention ability	.28**	.22*	
Spearman's ρ correlation	Knowledge	Observing ability	Intervention ability
Language biography	.35**	.20*	.09
Secondary education	.44**	.29**	.06
Specialist training (quantity)	.10	-.01	.19*
Job position	.30**	.20*	.30**

Note: ** $p < .001$, * $p < .05$, medium correlations in **bold**

A multivariate analysis of covariance (MANCOVA) tested for the statistical value of any differences in the three main components (*knowledge*, *observing*, and *intervention ability*) based on background information. Age was included as a covariate. Neither the covariate nor the factors language biography and specialist training yielded a significant multivariate effect.

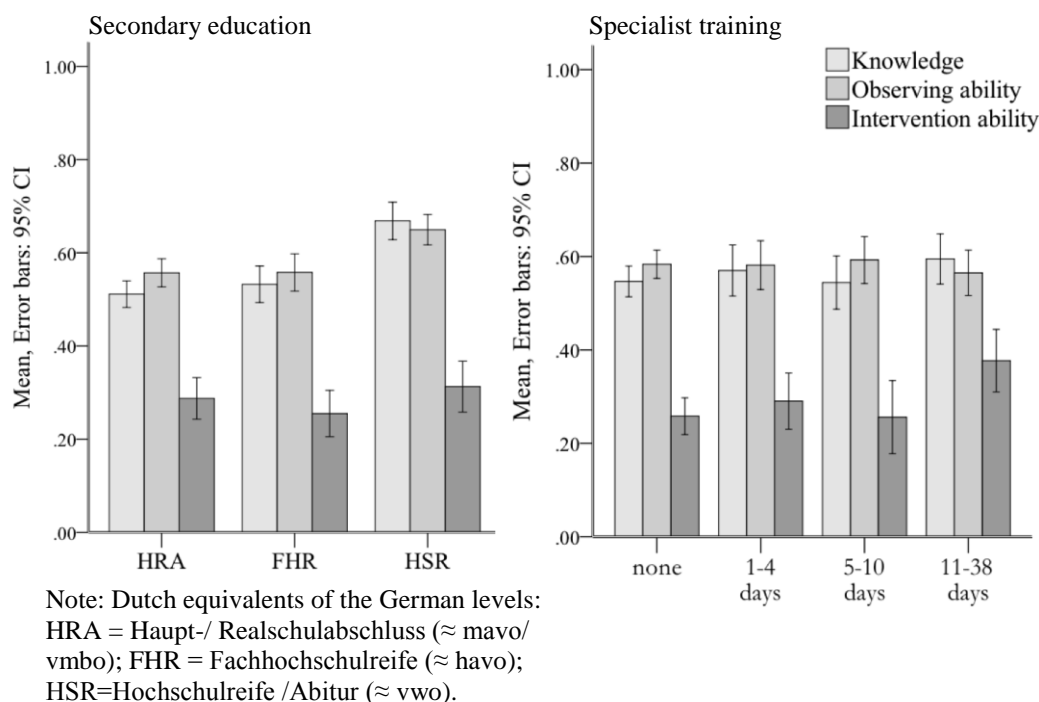


Figure 3: Group differences between knowledge, observing and intervention ability based on secondary education (left) and quantity of specialist training (right).

Only secondary education and job position resulted in substantial differences, both with moderate effect sizes (secondary education: $F(6, 136) = 3.186$, $p < .01$, $\eta^2 = .12$; job position: $F(6, 136) = 2.786$, $p < .02$, $\eta^2 = .11$). None of the interactions reached significance.

Between-subject effects showed that secondary education largely affected *knowledge* and *observing ability* (knowledge: $F(2, 69) = 5.729$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$; observing ability: $F(2, 69) = 5.933$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$). Job position significantly influenced *knowledge* and *intervention ability* (knowledge: $F(2, 69) = 3.160$, $p < .05$, $\eta^2 = .08$; intervention ability: $F(2, 69) = 6.779$, $p < .01$, $\eta^2 = .16$). In planned pairwise comparisons secondary school education showed a significant difference between preschool teachers who had passed Abitur (highest level of secondary education) and the two lower educated groups regarding *knowledge* and *observing ability* (all $p < .01$), but not for *intervention ability*.

Looking at job position, the heads of preschools and language trainers scored significantly better than ordinary preschool teachers on all three components. They also significantly outperformed extra/substitute teachers with respect to *knowledge* and *intervention ability* (all significant differences $p < .01$) but showed no difference with this group regarding *observing ability*.

Even though we did not expect large differences regarding the factor specialist training (cf. no main effect in the MANCOVA), we conducted planned pairwise comparisons according to our third research question. Only *intervention ability* was significantly affected ($p < .01$) when comparing those preschool teachers who had followed no specialist training at all ($M_{\text{score}} = 26\%$, $SD = 16\%$) to those who had attended an intensive training of more than ten days ($M_{\text{score}} = 38\%$, $SD = 17\%$).

Figure 3 shows group differences for secondary education and specialist training, respectively, regarding *knowledge*, *observing*, and *intervention ability*².

² As the factor job position created a very similar picture as secondary education, i.e., those with the highest position outperformed the other two groups, we refrain from displaying another figure.

4. Discussion

This study focuses on preschool teachers' language-training competence as defined in the model by Hopp et al. (2010, cf. Figure 1). We assessed *knowledge*, *observing ability*, and *intervention ability* in the areas of language, language acquisition and language support of 151 preschool teachers by means of a newly developed computer-based instrument (*SprachKoPF*). As a summary of our findings, we answer the research questions as follows:

- (1) Preschool teachers seem to lack essential knowledge and abilities that are theoretically relevant for language training. With respect to *knowledge* and *observing ability* they answered slightly more than half of the questions correctly. Concerning *intervention ability*, i.e., the ability to choose an appropriate intervention method, they performed substantially below chance level.
- (2) The theoretical *knowledge* of preschool teachers correlates moderately with their ability to assess child language performance (*observing ability*) and it is only mildly related to their ability to select an appropriate intervention method (*intervention ability*).
- (3) Preschool teachers at the highest level of secondary education and leading or language-specific job positions outperform others at all levels of assessment. Quantity of specialist training on language shows weak effects only.

In the following, we discuss two important issues regarding our results: (a) the role of secondary school level and specialist training, and (b) the construct validity of the model of language-training competence by Hopp et al. (2010). Furthermore, we provide some directions for future research.

First, our data suggest that the level of education of preschool teachers is an important factor regarding language-training competence. In the Dutch context Droge et al. (2010) came to a similar conclusion as they showed that even one extra year of vocational training in the Netherlands (4 vs. 3 years of mbo) led to significant differences in language competence of preschool teachers. In Germany (like in the Netherlands) the average preschool teacher attends three years of vocational training after secondary school. Yet, our results support policy makers of education who call for a (more) academic preparation of preschool teachers as is common in other European countries, e.g., Denmark or Sweden (OECD 2006). Currently, efforts in this direction are under way such that in the future probably more preschool teachers can profit from job education at university level (Gerstberger et al. 2008).

A striking result of our study is that the quantity of on-the-job specialist training of preschool teachers – contrary to our expectations – is barely related to their knowledge and abilities. Only intensive additional training (longer than ten days) affected *intervention ability*. In contrast, level of secondary education and job position showed more and stronger effects on all three main components. Yet, currently we do not have enough information about the exact content and quality of the specialist trainings our sample participated in. In order to come to more reliable and trustworthy conclusions, future investigations may use a pre-/post-test design with preschool teachers who attend specific language-focused trainings.

Second, based on the model of language-training competence (Hopp et al. 2010), we constructed an instrument, which differentiates between preschool teachers at various levels of competence (scores on the three main components range roughly from 25% to 90% for *knowledge* and *observing ability* and from 0% to 70% for *intervention ability*). The positive correlations between the first two components, on the one hand, support the theoretical assumption that knowledge is a prerequisite for the ability to make relevant observations. On the other hand, they probably are related to a limitation of the *SprachKoPF* instrument itself: to date it is a challenge to assess the abilities of a preschool teacher independent of the

terminology measured in the knowledge component. Future versions of the instrument will try to attenuate this interdependency.

In addition, *knowledge* and *observing ability* showed only small (though significant) correlations with the competence to select appropriate intervention methods (*intervention ability*). Accordingly, *intervention ability* does not seem to be a necessary consequence of *knowledge* or *observing ability*. A closer look at the data, however, reveals that rather than choosing an intervention method that was wrong, more than 50% of the answers were classified as irrelevant or too unspecific for the given context, e.g., ‘I encourage the child to speak.’ Those with intensive specialist training and heads of preschools/language trainers more often selected a correct specific option, e.g., ‘I practice the position of finite verbs in main clauses.’ Therefore, we suggest that preschool teachers need more training in selecting specific intervention methods relevant to a given language-training situation in order to improve their current practice, that is, giving general linguistic support.

There are some further issues related to the construct validity of the model of language-training competence and the SprachKoPF instrument. First, in contrast to Droge et al. (2010) we investigated language-training competence on a meta-level and refrained from testing preschool teachers’ own language competence³. It is an empirical question how each of these two aspects contributes to a child’s early development of academic language skills such that future studies could include both. Second, we do not know whether preschool teachers who score highly on the instrument actually provide children with high-quality language training because we did not assess the *action* component. Finally, it is unclear whether there is any indirect effect of language-training competence of a preschool teacher on a child’s language competence. We aim at including these aspects in our future work.

5. Conclusion

The aim of the present study was to assess preschool teachers’ language-training competence. Based on the model that was proposed by Hopp et al. (2010), we developed a computer-based instrument that successfully discriminates preschool teachers’ *knowledge*, *observing*, and *intervention abilities*. Thus, this tool can be used to assess language-training competence as a background factor. For example, intervention studies interested in effects of language training for children can include scores on SprachKoPF as a control variable for differences in preschool teachers’ language-training competence.

Finally, our data support the call for a (more) linguistic education of preschool teachers, as this presumably equips them with important knowledge and enables them to make relevant observations in child-adult interactions. These seem to be the foundations for the construction of effective language-training situations in educational settings for children from families with a low economic status or a migrant background.

References

- Baumert, J. & M. Kunter (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4): 469-520.
- Darling-Hammond, L. (2000), How teacher education matters. *Journal of Teacher Education* 51(3): 166-173.
- Esser, H. (2006), *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt, New York: Campus Verlag.

³ In our data 95.2 % of the preschool teachers were German natives, including 5.6 % early bilinguals, such that we assumed their own language competence to be at a high level.

- Fillmore, L. W. & C. E. Snow (2002), What teachers need to know about language, in C.T. Adger, C.E. Snow & D. Christian (red.), *What teachers need to know about language*: 7-53, McHenry, IL: Delta Systems Co. Inc/Center for Applied Linguistics.
- Fried, L. (2008), Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse, in H. v. Balluseck, (red.), *Professionalisierung in der Frühpädagogik*: 265–277, Opladen: Budrich.
- Gerstberger, G., A. Wagner & A. von Behr (2008), *Frühpädagogik Studieren: Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*, Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Halle, T., J. Calkins, D. Berry & R. Johnson (2003), *Promoting Language and Literacy in Early Childhood Care and Education Settings*, Washington, DC: Child Care and Early Education Research Connections CCEERC.
- Henrichs, L. F. (2010), *Academic language in early childhood interactions: A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*, Doctoral dissertation, University of Amsterdam.
- Hopp, H., D. Thoma & R. Tracy (2010), Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(4): 609-629.
- Jampert, K., P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnauer (2007), *Schlüsselkompetenz Sprache*, Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Knopp, M. (2009), Ergebnisse der Qualitativen Interviews, in K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (red.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (Vol. Bildungsforschung Band 29/II), Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lipowsky, F. (2007), Unterrichtsqualität in der Grundschule — Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung, in K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech et al. (red.), *Qualität von Grundschulunterricht*: 35-49, Wiesbaden: VS Verlag.
- List, G. (2010), *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*, München: DJI.
- OECD (2006), *Starting strong II: Early childhood education and care*, Paris: OECD Publishing.
- Rothweiler, M., T. Ruberg, & D. Utecht (2009), Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, in D. Wenzel, K. Gisela & U. Carle (red.), *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule*: 111-123, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schöler, H. & J. Roos (2010), Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas, in K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (red.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*: 35-74, Freiburg: Verlag FEL.
- Shulman, L. S. (1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher* 15(2): 4-14.
- Thoma, D., D. Ofner, C. Seybel & R. Tracy (2011), Professionalisierung in der Frühpädagogik: eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz, *Frühe Bildung* 0(1): 31-36.
- Tracy, R. (2008), Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis?, in B. Ahrenholz (red.), *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*: 17-29, Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Wolf, K. M., A. Felbrich, P. Stanat & W. Wendt (2011), Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten, *Empirische Pädagogik* 25(4): 423-438.

Appendix

Welche Wörter im untenstehenden Satz sind Pronomen?

„Der soll dem Frosch doch nichts schenken“, rief sie und schmolte.

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.

- ☐ Der
- ☐ soll
- ☐ dem
- ☐ Frosch
- ☐ doch
- ☐ nichts
- ☐ schenken
- ☐ rief
- ☐ sie
- ☐ und
- ☐ schmolte

? Im Test verwendeter grammatischer Begriff:
Pronomen = Fürwort

English translation: Which words in the following sentence are pronouns? “He was not supposed to give anything to the frog”, she exclaimed and sulked.

Figure 5. Example item knowledge (lexicon)



Inwieweit stimmen Sie den Aussagen zu? Kreuzen Sie an und begründen Sie.

Das Kind bildet nur Hauptsätze.

☐ trifft zu
☐ trifft nicht zu

Bitte geben Sie hier Ihren Kommentar ein.:

English translation: Do you agree with the following statement? Please tick and motivate your choice. The child uses main clauses exclusively. ☐ True ☐ False

Figure 6. Example video item observing ability

Het herkennen van woorden en grammaticale sequenties door kinderen: een voortschrijdende ontwikkeling van automatisering

Maria Mos, *Universiteit van Tilburg*¹

1. Inleiding

Onderzoek naar de ontwikkeling van (moeder)taalvaardigheid is vaak sterk gericht op verwerving, en daarmee op het voorkomen van nieuwe woorden en structuren in het al dan niet uitgelokte taalgebruik van kinderen. Dit is het geval bij studies vanuit diverse theoretische perspectieven (Tomasello 1992; Blom, Poliřenská & Weerman 2008), en bij onderzoek naar heel verschillende aspecten van taal, van morfologie (Brown 1973) tot de ontwikkeling van vraagzinnen (Dąbrowska & Lieven 2005). Wanneer het gaat om de taalvaardigheid van oudere kinderen, vanaf een jaar of zes, waarbij aangenomen kan worden dat de meest frequente structuren en woorden verworven zijn, dan ligt de nadruk meestal meer op toetsing en/of het diagnosticeren van achterstanden (Verhoeven & Vermeer 1996). In dit artikel bespreek ik twee experimenten, een lexicale en een grammaticale decisietaak, waarin de deelnemende kinderen reageren op woorden en sequenties die ze allang kennen. De resultaten van deze experimenten geven aanleiding om te veronderstellen dat het verwervingsproces nog lang niet is afgelopen nadat het initiële gebruik geconstateerd is.

Nederlandse kinderen weten al jong prima dat *teen* een woord is, net als *machine*, en dat je *ik geef* zegt en niet *hij loop*. Voor leerlingen van reguliere basisscholen in de bovenbouw (groepen 6-8) is het dan ook niet zozeer de vraag of ze deze letterreeksen als woord of correcte combinatie herkennen, als wel hoe snel ze dat kunnen doen. Zijn ze hier even goed in als volwassenen? En zijn dezelfde factoren, waarvan theorieën en eerder onderzoek lijken aan te wijzen dat ze relevant zijn voor herkenningssnelheid bij volwassenen, ook voor kinderen van invloed op de reactietijden?

2. Input, herkenningssnelheid en frequentie-effecten

De bestaande onderzoeksliteratuur laat er weinig twijfel over bestaan, dat een belangrijk criterium voor herkenningssnelheid van een woord de frequentie is van dat lemma (Rastle 2007). Dat ditzelfde ook geldt voor sequenties die langer zijn dan een woord, blijkt onder meer uit leestijdenonderzoek voor vaste uitdrukkingen (Qualls et al 2003), en uit verwerkings- en neurolinguïstische data voor diverse typen woordcombinaties (o.a. *lexical bundles*, Tremblay 2009; *phrasal verbs*, Capelle, Shtyrov & Pulvermüller 2010; *idiomen*, Schilperoord & Cozijn 2010). Vanuit een *usage-based* benadering van taal zijn dergelijke frequentie-effecten geen verrassend gegeven: onze taalkennis is gebaseerd op onze ervaringen met taal. Dingen die we vaak tegenkomen, zoals frequente woorden, kunnen we sneller herkennen dan minder bekende woorden.

Ook in taalverwerving speelt frequentie een belangrijke rol, maar daarnaast zijn er ook andere vormgebonden factoren (zie bijv. Goldschneider & DeKeyser 2001 voor T2-verwerving van Engelse morfologie) en communicatieve factoren (welke linguïstische informatie is relevant en belangrijk voor een kind om te begrijpen en zich begrijpbaar te maken). Naarmate een woord of een langere sequentie vaker voorkomt, raakt het meer

¹ Correspondentieadres: Dep. Communicatie- en Informatiewetenschappen, Universiteit van Tilburg, D418. Postbus 90153, 5000 LE Tilburg, maria.mos@uvt.nl.

entrenched: dieper ‘ingesleten’ in ons geheugen en daarmee makkelijker te activeren (zie Bybee 2007 voor een groot aantal voorbeelden van effecten van *entrenchment*). Vanuit die visie op taalverwerving en representatie van talige kennis ligt het voor de hand, dat *entrenchment* een langdurige ontwikkeling is. Het ‘inslijten’ van woorden en patronen gebeurt op grond van herhaalde input en ervaring, en de snelheid waarmee een taalgebruiker een woord herkent wordt groter naarmate dit woord meer *entrenched* is.

Naast de frequentie van de stimulus zelf, spelen bij woordherkenning nog diverse andere factoren mee. Deze hebben te maken met de vorm van de stimulus (lengte in letters, aantal lettergrepen) en met de context (hoe *salient* of opvallend is een letterreeks in de context van een zin, tekst of experimentele setting). Daarnaast is bij herkenningstaken de vraag steeds, wat de reactie op een stimulus zegt over de mentale representatie van taal: hoe is deze stimulus opgeslagen in het talige netwerk, en welke woorden, schema’s en netwerken worden geactiveerd in het herkenningsproces? De reactietijden in decisietaken geven hierop natuurlijk alleen indirect antwoord. Door een factor te manipuleren kan de onderzoeker zien, in hoeverre dit consistente verschillen in reactietijden met zich meebrengt. Ik beperk me hier tot twee aspecten, die beide met morfologie te maken hebben: het *morphological family size effect*, en de herkenning van correct gebruik van inflectie, in de vorm van een verbogen werkwoord in combinatie met een persoonlijk voornaamwoord.

2.1 Het morphological family size effect

Het Nederlands kent veel mogelijkheden voor morfologisch complexe woordvorming. De verschillende afleidingen en samenstellingen waarin hetzelfde basiswoord voorkomt, wordt ook wel de *morfologische familie* van dat woord genoemd. Op basis van corpusfrequenties in CELEX (Baayen, Piepenbrock & Gulikers 1995) lieten Bertram, Baayen en Schreuder (2000) zien, dat woorden sterk kunnen verschillen in het aantal morfologische familieleden, ook wanneer ze tot dezelfde woordsoort behoren en een vergelijkbare frequentie hebben. De Jong en haar collega’s (De Jong, Schreuder & Baayen 2000) hebben met een reeks lexicale decisietaken aangetoond, dat woorden met een grote morfologische familie sneller herkend worden dan in andere opzichten gelijke woorden met een kleine morfologische familie, en dat het hierbij gaat om een type, en niet een token effect. Het is niet de frequentie van de afleidingen en samenstellingen, maar het aantal verschillende vormen, dat de herkenning van het basiswoord versnelt. Deze observatie heeft implicaties voor modellen van het mentaal lexicon: kennelijk zijn de morfologische familieleden in zekere zin verbonden aan het basiswoord.

Vanuit een verwervings- en ontwikkelingsperspectief is de vraag, in hoeverre dit effect (hierna: FS-effect, voor *family size*) ook al bij kinderen zichtbaar is. Is de structuur van hun lexicale kennis gelijk aan die van volwassenen? Een lexicale decisietaak is al eerder gebruikt in onderzoek naar taalvaardigheid van kinderen (bijv. Martens & De Jong 2006, die keken naar verschillen tussen normaal lezende en dyslectische kinderen). Een eerste experiment (zie Mos 2010, hoofdstuk 2) gaf niet volledig uitsluitel over het FS-effect bij kinderen. Een uitbreiding naar twee leeftijdsgroepen, met een deels aangepaste set stimuli wordt dan ook in deze bijdrage behandeld. Een recent verschenen studie van De Zeeuw en collega’s rapporteert een FS-effect bij eentalige Nederlandse, en Turks-Nederlandse tweetalige leerlingen in groepen 4, 6 en 8 (De Zeeuw, Verhoeven & Schreuder 2012).

2.2 Werkwoordinflectie

In lexicale decisietaken zijn de stimuli bijna altijd losse, monomorfematische woorden (maar zie bijv. De Jong, Schreuder & Baayen 2003). De criteria waarop de reactie gebaseerd wordt, zijn mogelijk anders wanneer de stimulus bestaat uit meer dan één morfeem of woord. Voor een ‘ja’ moet de combinatie herkend worden als correct. Die beslissing kan op verschillende

manieren tot stand komen: de elementen worden herkend en de sequentie is de uitkomst van het toepassen van productieve regels, of de sequentie wordt in zijn geheel, als *chunk* herkend zonder dat dit voor de morfemen of woorden eerst afzonderlijk gebeurt. Er zijn redenen om aan te nemen dat veel complexe maar frequente sequenties als eenheid worden verwerkt (zie Bybee 2007 voor een overzicht van onderzoek naar zowel productie als verwerking van frequente complexe sequenties).

Het hieronder beschreven experiment geeft geen antwoord op de vraag via welke route de reactie op een complexe stimulus tot stand komt, maar concentreert zich op mogelijke frequentie-effecten bij complexe stimuli. Wanneer de taak is om te beoordelen of een stimulus correct, grammaticaal, is, vinden we dan, net als in lexicale decisietaken, een effect van de frequentie? In dit experiment wordt dit onderzocht met stimuli die bestaan uit een persoonlijk voornaamwoord (*ik* of *hij*) gevolgd door een werkwoordsvorm (stam of stam+t). Daarnaast wordt weer het verwervings- en ontwikkelingsperspectief gekozen, door het experiment onder kinderen in groep 6 en groep 8 af te nemen.

2.3 Onderzoeksvraag en hypotheses

De centrale onderzoeksvraag in dit artikel is in hoeverre frequentie-effecten zichtbaar zijn in het beoordelen van monomorfematische stimuli (lexicale decisietaak) en van voornaamwoord + persoonsvorm sequenties (grammaticale decisietaak). Voor de lexicale taak wordt daarbij gekeken naar een mogelijk effect van *morphological family size*, en voor de grammaticale taak naar de frequentie van de werkwoorden, en van de persoonsvorm (stam of stam+t). Naast deze binnenproefpersoon variabelen zijn er twee groepen deelnemers: kinderen in groep 6 en groep 8. Tot slot worden de reactietijden en accuratesse naast scores op gestandaardiseerde taalvaardigheidstoetsen gelegd. Deze vergelijking geeft informatie over de onderliggende kennis en vaardigheden waarvan de deelnemende kinderen gebruik maken bij het reageren op de stimuli.

Uitgaande van een *usage-based* benadering van taalverwerving, is de verwachting dat verschillen in frequentie tussen stimuli zullen corresponderen met verschillen in accuratesse en reactiesnelheden. Frequentie stimuli worden sneller en accurater herkend. Mogelijke verschillen tussen de twee groepen deelnemers duiden op een voortgaande ontwikkeling en *entrenchment* van de onderzochte elementen.

3. Methode

Er werden twee experimenten afgenomen: een lexicale en een grammaticale decisietaak. Daarnaast deden alle deelnemers twee gestandaardiseerde toetsen, om hun grammaticale vaardigheden en receptieve woordenschat te meten.

3.1 Experiment 1: Lexicale decisietaak

De lexicale decisietaak bestond uit 80 stimuli: 20 woorden met een grote morfologische familie (FS-hoog), 20 woorden met een kleine morfologische familie (FS-laag) en 40 non-woorden. Voor de stimuli is gebruik gemaakt van de itemset beschreven in Mos (2010). Omdat enkele woorden daarin door meer dan 30% van de deelnemers niet herkend waren, zijn deze vervangen. Voor het bepalen van de frequentie en de FS van woorden zijn corpusanalyses gedaan in *Woordwerken* (Schrooten & Vermeer 1994) en het *Corpus Gesproken Nederlands* (CGN). Alle toetsitems waren monomorfematische nomina.

De twee groepen toetsitems verschilden significant van elkaar in *family size*. In CGN had de FS-hoog groep gemiddeld 30.4 familieleden (sd = 18.7), en FS-laag 5.1 (8.2) ($t(38) = 5.91, p < .001$). Voor het kleinere *Woordwerken* lag het aantal familieleden lager: 15.7 (3.3)

voor FS-hoog en 2.1 (1.0) voor FS-laag, maar ook dit is een significant verschil ($t(38) = 7.32$, $p < .001$).

Om te voorkomen dat eventuele verschillen in reactietijden tussen beide groepen toetsitems te wijten zou kunnen zijn aan andere factoren, zijn de groepen hierop gematcht. De lengte van de woorden varieerde van 3 tot 7 letters, gemiddeld 5.05 voor beide groepen woorden. Ook de frequentie van de woorden zelf was niet significant verschillend ($t(38) = 0.53$, $p = .60$ voor CGN en $t(38) = 0.12$, $p = .91$ voor Woordwerken, zie Tabel 1 voor de frequentiegegevens).

De nonsenswoorden (de ‘nee’-antwoorden in de lexicale decisietaak) zijn gegenereerd met behulp van *Wuggy* (Keuleers & Brysbaert 2010). Dit zijn allemaal mogelijke woorden in het Nederlands. De volledige lijst stimuli staat in bijlage 1.

Tabel 1: Gemiddelde frequentie en *family size* toetsitems lexicale decisietaak

		CGN (sd)	Woordwerken (sd)
Frequentie	FS-laag	146.9 (255.8)	107.1 (140.2)
	FS-hoog	181.5 (146.0)	111.6 (95.9)
Family Size	FS-laag	5.3 (3.3)	2.1 (1.0)
	FS-hoog	30.4 (18.7)	15.7 (8.2)

3.2 Experiment 2: Grammaticale decisietaak

In de grammaticale decisietaak kregen de deelnemers 60 stimuli: 48 toetsitems en 12 fillers. Elke stimulus bestond uit een persoonlijk voornaamwoord (*ik* of *hij* voor de toetsitems en *je* of *jij* bij de fillers) en een werkwoordsvorm (stam of stam+t). De helft van de toetsitems betrof een correcte combinatie (*hij zegt* of *ik speel*), de andere helft een onjuiste (*hij zeg* of *ik speelt*). Om een effect van de frequentie te meten, zijn op basis van frequentiegegevens in CGN twee groepen toetsitems onderscheiden: een groep van 12 hoogfrequente werkwoorden (minimaal 3900 voorkomens in CGN, gem. frequentie 1516 p. miljoen woorden) en een groep van 12 laagfrequente werkwoorden (maximaal 600 tokens in CGN, gem. frequentie 32 p. miljoen woorden). Alle werkwoorden kwamen voor in *Woordwerken*.

Om de invloed van diverse vormkenmerken voor de verschillende groepen toetsitems gelijk te houden, zijn alleen werkwoorden geselecteerd met een maximale complexiteit van CVCC of CCVC (*denk* of *zwem*). Werkwoorden waarvan de stam eindigt op –t of –d maakten geen deel uit van de stimulusset. Dat gold ook voor hulp- en modale werkwoorden en werkwoorden die (vrijwel) alleen in de derde persoon voorkomen (*het regent*). Bovendien zijn alleen woorden opgenomen die in CGN minimaal twee keer zo frequent zijn als werkwoord dan als naamwoord (*ik vraag* – *de vraag*).

Aangezien elk werkwoord in 4 toetsitems voorkomt (*ik zeg* – *ik zegt* – *hij zeg* – *hij zegt*) is ervoor gekozen twee versies van het experiment te maken. In elk van beide versies komt ieder werkwoord twee keer voor. De verdeling van deze vormen en de volgorde waarin de deelnemers ze te zien kregen werden gerandomiseerd. Een volledige lijst toetsitems staat in bijlage 2.

3.3 Grammaticale vaardigheid en receptieve woordenschat: de TAK

Voor het meten van de grammaticale vaardigheid en de receptieve woordenschat van de deelnemers is gebruik gemaakt van bestaande toetsen in de vorm van onderdelen van de Taaltoets Allochtone Kinderen bovenbouw (TAK, Verhoeven & Vermeer 1996). De receptieve woordenschattoets bestaat uit 50 meerkeuzevragen. De getoetste woorden en woordcombinaties worden onderstreept in zinscontext aangeboden, en deelnemers moeten uit 4 mogelijke betekenissen kiezen. Deze toets wordt op papier en zonder tijdsdruk afgenomen.

Het meten van grammaticale vaardigheden is geoperationaliseerd in wat binnen de TAK een zinsleestaak genoemd wordt. Deze toets telt 40 opgaven. Ieder item bestaat uit drie

zinnen. Wanneer in een van de zinnen een fout staat, moet deze zin omcirkeld worden. Als leerlingen geen fout zien, kiezen ze voor antwoordoptie D (*geen fout*). De fouten betreffen woordvorming en zinsstructuur.

3.4 Deelnemers

Aan de experimenten namen 125 leerlingen deel, van drie basisscholen in Landgraaf, Helmond en Rotterdam. Op elke school deed groep 6 (in totaal 60 leerlingen, gemiddelde leeftijd 9;7 jaar) en groep 8 (in totaal 65 leerlingen, gemiddelde leeftijd 11;11 jaar) mee. De 57 jongens en 58 meisjes waren gelijk over de groepen en scholen verspreid. Aan de ouders van de leerlingen was vooraf schriftelijk toestemming gevraagd voor deelname.

3.5 Procedure

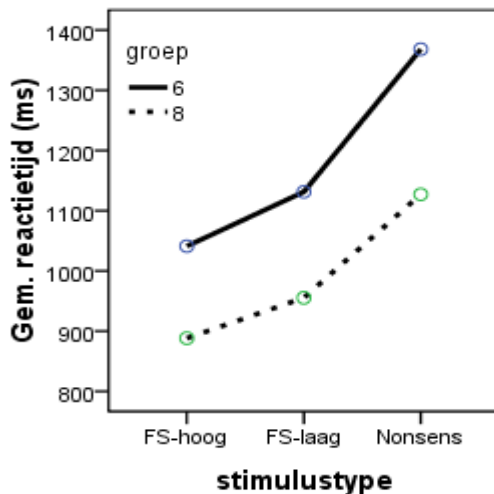
De experimenten werden afgenomen door drie studenten van de Universiteit van Tilburg, in het kader van hun afstudeerscriptie. De TAK-toetsen werden in de klas door de leerkracht afgenomen. Voor de experimenten gingen leerlingen individueel met de experimentleider naar een rustige, aparte ruimte. De proefleider stelde zich eerst voor, en vroeg naar de naam van de leerling. De individuele sessie bestond uit drie delen: de twee experimenten, en het afnemen van een korte vragenlijst, waar gevraagd werd naar o.m. leeftijd. De volgorde waarin de experimenten werden afgenomen, werd afgewisseld.

Ieder experiment begon met een korte uitleg en een oefensessie van 10 items. Alleen als leerlingen hierbij minimaal 7 keer het juiste antwoord gaven, konden zij doorgaan met het hoofdexperiment. De instructie bij de lexicale decisietaak was dat de leerlingen in het experiment steeds een rij letters zouden zien, waarvan ze zo snel mogelijk moesten aangeven of die een woord vormden of niet. In de grammaticale decisietaak werd uitgelegd, dat de deelnemer steeds twee woorden zou zien: een werkwoord, en *ik, hij, jij* of *je*. Dit kon “goed” zijn of “fout” (voorbeelden waren *ik doe* en *ik doet*). De taak was om zo snel mogelijk aan te geven of wat de deelnemer zag goed of fout was. In beide instructies werd bovendien gezegd ‘*Denk niet te lang na. Druk zo snel mogelijk op de goede knop. Heb je een foutje gemaakt? Dat maakt niet uit. Ga dan gewoon door met de volgende.*’. Deelnemers werden random aan een van de twee versies van de grammaticale decisietaak toegewezen.

Beide experimenten zijn gemaakt met softwareprogramma *E-prime*. De afname gebeurde met een Dell Latitude D600 laptop en een knoppenbox. Op deze box waren de knoppen uiterst links en rechts voorzien van respectievelijk een rode (‘nee’) en een groene (‘ja’) sticker. De overige knoppen waren afgeplakt. Voor linkshandige kinderen werden de stickers verwisseld, zodat ook zij voor de ja-knop hun preferentiële hand gebruikten. Alle toetsitems werden in 24-punts lettergrootte weergegeven. De volgorde waarin de toetsitems binnen elk experiment werden aangeboden, werd voor iedere deelnemer gerandomiseerd. Wanneer na 4 (lexicale decisietaak) of 5 (grammaticale decisietaak) seconden geen antwoord gegeven was, ging het programma automatisch door met het volgende item.

3.6 Dataverwerking

Bij de analyse van de reacties op beide experimenten is gekeken naar de reactietijd (RT) en naar de accuratesse van de respons. Reactietijden onder 300 milliseconden werden niet in de analyses meegenomen. Hetzelfde geldt voor ontbrekende reacties. Voor de grammaticale decisietaak gaven 3 leerlingen ook na enkele pogingen minder dan 7 correcte antwoorden in de oefensessie. Nog 4 leerlingen hadden tijdens het experiment een accuratessescore lager dan 70%. De gegevens van deze leerlingen zijn niet meegenomen in de analyses van de grammaticale decisietaak. Op de lexicale decisietaak scoorden alle deelnemende leerlingen meer dan 70% correct. Ook op itemniveau lag de accuratesse in de lexicale decisietaak steeds boven de vooraf gestelde grens van 70%. Dit was niet het geval bij de grammaticale



Figuur 1: gemiddelde reactietijden lexicale decisietaak

decisietaak voor 4 toetsitems: *ik poetst*, *hij poets*, *ik botst* en *hij bots*. Dat dit de enige toetsitems waren met een *t* in de werkwoordstam, zal geen toeval zijn (zie de discussieparagraaf); deze items zijn in de analyses buiten beschouwing gelaten.

4. Resultaten

4.1 Lexicale decisietaak

Voor elke stimulus zijn twee aspecten van de reactie geanalyseerd: de accuratesse van het antwoord ('ja' voor bestaande woorden en 'nee' voor nonsenswoorden) en de reactietijd. Tabel 2 geeft een overzicht van de gemiddelden hiervoor van alle deelnemers, en voor de twee afzonderlijke leeftijdsgroepen.

Tabel 2: accuratesse (in procenten, sd tussen haakjes) en gemiddelde reactietijd (in milliseconden, sd tussen haakjes) lexicale decisietaak

	Accuratesse (%)			Reactietijd (ms)		
	FS-hoog	FS-laag	Nonsens	FS-hoog	FS-laag	Nonsens
Groep 6 (N= 60)	95.01 (4.96)	90.21 (9.26)	85.23 (14.36)	1044.10 (198.67)	1137.28 (203.43)	1380.26 (291.18)
Groep 8 (N = 65)	96.28 (4.17)	91.29 (8.11)	90.63 (11.21)	889.48 (154.75)	954.55 (148.603)	1134.03 (262.93)
Totaal (N = 125)	95.67 (4.57)	90.77 (8.67)	88.04 (13.05)	961.20 (365.57)	1039.42 (401.68)	1241.36 (488.98)

De reactietijden op nonsenswoorden (gem. 1380.26 ms) zijn beduidend langer dan op woorden (1044.10 voor FS-hoog en 1137.28 voor FS-laag). Deze verschillen in reactiesnelheid op de verschillende typen toetsitems zijn significant in een variantieanalyse met stimulustype en groep als onafhankelijke variabelen. Er is een hoofdeffect voor stimulustype ($F_{(2, 9965)} = 395.50$, $p < .001$). Een Bonferroni post-hoc test laat zien, dat dit geldt voor alle paren ($p < .001$). Het FS-effect bedraagt gemiddeld 78.94 ms.

Ook in de accuratesse is er een duidelijk verschil: er worden meer fouten gemaakt bij nonsenswoorden (die dus ten onrechte worden goedgekeurd) dan bij woorden, en meer op FS-laag stimuli dan op FS-hoog stimuli. Dit verschil is significant ($F_{(2, 9965)} = 54.98$, $p < .001$), met alle paren significant verschillend ($p < .001$ voor het verschil tussen FS-hoog en beide andere typen, $p < .01$ voor het verschil tussen FS-laag en nonsenswoorden).

De reactietijden liggen voor de leerlingen in groep 8 gemiddeld lager dan voor de leerlingen in groep 6; zij zijn sneller op alle typen stimuli. Een variantieanalyse met stimulustype en groep als variabelen laat zien, dat de verschillen tussen de twee groepen deelnemers significant zijn ($F_{(1, 9811)} = 437.79, p < .001$), zie ook Figuur 1. Ook voor de accuratessepercentages is het verschil significant ($F_{(1, 9811)} = 15.35, p < .001$).

De interactie tussen beide variabelen (stimulustype en groep) is significant voor de reactietijd ($F_{(2, 9965)} = 4.31, p < .05$) en voor de accuratesse ($F_{(2, 9965)} = 9.62, p < .001$). In beide gevallen zijn het de reacties op nonsenswoorden door leerlingen van groep 6 die afwijken van het patroon: die worden langzamer als non-woord herkend, en ook vaker ten onrechte goedgekeurd.

4.2 Grammaticale decisietaak

In de grammaticale decisietaak waren de stimuli opgebouwd uit een voornaamwoord (*ik* of *hij*) en een frequent of minder frequent werkwoord. Deze combinatie leverde een grammaticaal (*ik zeg, hij zegt*) of niet grammaticaal correcte stimulus op (*ik zegt, hij zeg*). In Tabel 3 staan de gemiddelde reactietijd en accuratesse uitgesplitst voor persoon, frequentie en grammaticaliteit weergegeven.

Tabel 3: accuratesse (in procenten, sd tussen haakjes) en gemiddelde reactietijd (in milliseconden, sd tussen haakjes) grammaticale decisietaak

		Accuratesse (%)		Reactietijd (ms)	
Frequentie	Hoog	90	(31)	1616.81	(673.18)
	Laag	90	(29)	1676.47	(715.66)
Grammaticaliteit	Ja	93	(25)	1574.05	(717.25)
	Nee	86	(34)	1723.12	(660.00)
Persoon	Ik	91	(29)	1610.97	(682.11)
	Hij	89	(31)	1679.72	(704.92)
Totaal		88	(33)	1683.06	(712.27)

De verschillen in de reactietijd tussen deze drie binnenproefpersoon variabelen zijn in een variantieanalyse alle significant: voor frequentie ($F_{(1, 5512)} = 12.44, p < .001$), voor grammaticaliteit ($F_{(1, 5512)} = 66.17, p < .001$) en voor persoon ($F_{(1, 5512)} = 11.91, p < .001$). Er is één significante interactie: tussen persoon en grammaticaliteit ($F_{(1, 5512)} = 27.78, p < .001$), zie ook Figuur 2. De overige interacties zijn niet significant.

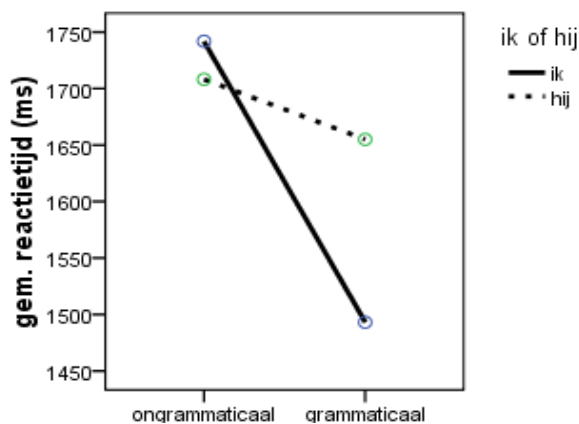
Voor accuratesse zijn de verschillen voor de variabelen grammaticaliteit en persoon wel significant, maar frequentie niet: frequentie ($F_{(1, 5512)} = 0.81, p = .37$), grammaticaliteit ($F_{(1, 5512)} = 74.28, p < .001$) en persoon ($F_{(1, 5512)} = 4.83, p < .05$). Er zijn twee interacties: tussen persoon en grammaticaliteit ($F_{(1, 5512)} = 7.01, p < .01$), zie Figuur 3, en tussen frequentie en grammaticaliteit ($F_{(1, 5512)} = 12.22, p < .001$). De overige interacties zijn niet significant.

De interactiepatronen in Figuren 2 en 3 laten hetzelfde effect zien: voor ongrammaticale stimuli is er nauwelijks verschil tussen de *ik* en de *hij* stimuli, maar voor de grammaticale stimuli wel: daarbij reageren de deelnemers accurater en sneller, wanneer het toetsitem *ik* bevat. De interactie op accuratesse niveau tussen grammaticaliteit en frequentie bestaat eruit, dat grammaticale stimuli voor beide groepen werkwoorden sneller herkend worden. Dat verschil is echter veel groter voor de hoogfrequente werkwoorden dan voor de laagfrequente werkwoorden.

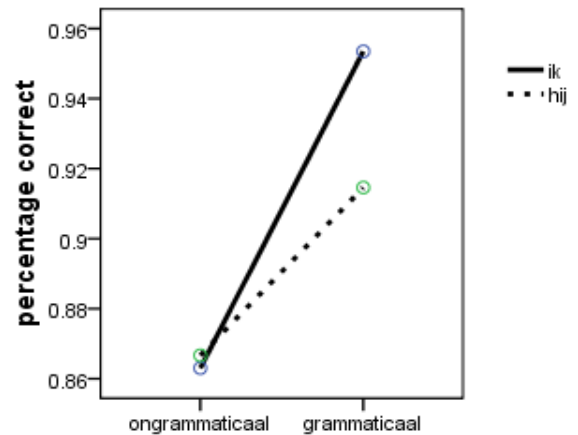
Er zijn significante verschillen tussen de twee groepen kinderen: leerlingen van groep 6 zijn langzamer en minder accuraat dan leerlingen van groep 8 (accuratesse: ($F_{(1, 5504)} = 6.95, p < .01$, reactietijd: ($F_{(1, 5504)} = 136.63, p < .001$). Geen van de interacties met de andere factoren is significant, wat erop lijkt te wijzen dat deze factoren voor beide leeftijdsgroepen op dezelfde manier van invloed zijn op de reacties.

Tabel 4: accuratesse (in procenten, sd tussen haakjes) en gemiddelde reactietijd (in milliseconden, sd tussen haakjes) grammaticale decisietaak voor beide leeftijdsgroepen

Groep	Accuratesse (%)			Reactietijd (ms)	
	6	8	(sd)		(sd)
	6	84	(36)	1761.37	(707.47)
	8	88	(33)	1547.17	(667.69)



Figuur 2: Interactie in reactietijd op persoon en grammaticaliteit



Figuur 3: Interactie in accuratesse op persoon en grammaticaliteit

4.3 Relatie experimentele taken met gestandaardiseerde toetsen

Om na te gaan in hoeverre receptieve woordenschatomvang en grammaticale vaardigheden een voorspeller zijn van de reactiesnelheid en accuratesse in de beide experimenten, zijn lineaire regressieanalyses gedaan. Vanwege ruimtegebrek zijn niet alle resultaten hier weergegeven, maar is voor twee van de uitkomstvariabelen gekozen. Voor de reactietijd op de lexicale decisietaak is de TAK-woordenschattoets een goede voorspeller, en de grammaticatoets niet. Voor de reactietijden op de grammaticale decisietaak geldt het omgekeerde. De cijfers in Tabel 5 geven een representatief beeld: ook voor de andere uitkomstmaten (accuratesse, RT op de overige stimuli) is hetzelfde patroon te zien.

Tabel 5: Lineaire regressie TAK-toetsen en reactietijden FS-laag (lexicale decisie) en grammaticale decisie

Outcome		B	SE B	β	Significantie (p)
RT FS-laag	Constante	1340.45	74.84		<.001
	TAK woorden	-5.99	2.31	-.278	<.05
	TAK grammatica	-4.10	3.68	-.120	.268
RT gram. decisie	Constante	.808	.028		<.001
	TAK woorden	.000	.001	-.006	.956
	TAK grammatica	.003	.001	.286	<.01

5. Conclusie en discussie

De reacties op beide taken vertonen een aantal overeenkomsten: het afkeuren van een non-woord of niet-correcte sequentie duurt langer dan het goedkeuren van stimuli en er zijn sterke frequentie-effecten. Kinderen in groep 8 zijn op alle typen stimuli sneller dan die in groep 6, maar nog aanzienlijk langzamer dan volwassenen (waar reactietijden rond de 500 ms gewoon zijn). Er is een *family size* effect en een effect van de frequentie van werkwoorden op de reactiesnelheid.

Woordenschatomvang en grammaticale vaardigheden blijken goede voorspellers voor reactiesnelheden op respectievelijk de lexicale decisietaak en de grammaticale decisietaak,

maar niet andersom. Voor het herkennen van woorden in de lexicale decisietaak maken deelnemers kennelijk gebruik van hun woordenschat. Bij het goed- of afkeuren van voornaamwoord + werkwoordsvorm combinaties is grammaticale kennis nodig.

Een grammaticale decisietaak is geen veelgebruikte methode. De resultaten van dit experiment laten zien, dat deze toch interessante gegevens kan opleveren. De lage scores op stimuli met een 't' in de werkwoordstam suggereren, dat bij deze taak niet (alleen) een productieve vormingsregel wordt toegepast, maar mogelijk (ook) een *product-oriented rule* of subschema's (Taylor 2002). De interacties wijzen erop dat frequentie het herkennen van stimuli faciliteert, zowel op werkwoordniveau als op persoonsniveau (*ik* is frequenter dan *hij*).

De resultaten laten een consistent patroon zien in het verschil tussen leerlingen in groep 6 en groep 8: oudere leerlingen zijn sneller en accurater. Een mogelijke verklaring hiervoor, ligt in een verschil in *entrenchment*: jongere kinderen hebben gemiddeld eenvoudigweg minder ervaring met een bepaald woord of sequentie. Feitelijk zijn de verschillen tussen de leeftijdsgroepen daarmee net zozeer frequentiegebonden als de binnenproefpersoon variabelen *family size* (lexicale decisie) en *frequentie* (grammaticale decisie): wat vaker gezien is, herken je sneller. De verschillen tussen de twee leeftijdsgroepen geven wel aan, dat taalverwerving langer duurt en meer omvat dan onderzoek naar verwervingsvolgorden doen vermoeden. Ook lang nadat woorden en sequenties voor het eerst voorkomen in het taalgebruik van kinderen duurt de ontwikkeling van de representatie in een voortschrijdende *entrenchment* en mogelijke automatisering van herkenning nog voort.

Dankwoord

De hier beschreven data zijn verzameld door Monique Menzo, Simone van Schip en Marloes Schrijvers, in het kader van hun (bachelor)scriptie aan de Universiteit van Tilburg. Mijn dank gaat uit naar hen, en naar de medewerking van de drie basisscholen in Landgraaf, Helmond en Rotterdam, waar de experimenten afgenomen zijn.

Literatuurlijst

- Baayen, R.H., R. Piepenbrock, & L. Gulikers (1995), The CELEX lexical database [Computer software], University of Pennsylvania, Philadelphia, PA: Linguistic Data Consortium.
- Bertram, R., R.H. Baayen, & R. Schreuder (2000), Effects of family size for complex words, *Journal of Memory and Language* 42: 390-405.
- Blom, E., D. Poliřanská & F. Weerman (2008), Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender, *Second Language Research* 24: 297-231.
- Brown, R.W. (1973), *A first language: The early stages*, London: Allen & Unwin.
- Bybee, J. (2007), *Frequency of use and the organization of language*, Oxford: Oxford University Press.
- Cappelle, B., Y. Shtyrov & F. Pulvermüller (2010), Heating up or cooling up the brain: MEG evidence that phrasal verbs are lexical units, *Brain and Language* 115: 189-201.
- Dąbrowska, E. & E. Lieven, (2005), Towards a lexically specific grammar of children's question constructions, *Cognitive Linguistics* 16: 437-474.
- De Jong, N.H., R. Schreuder, & R.H. Baayen (2000), The morphological family size effect and morphology, *Language and Cognitive Processes* 15: 329-365.
- De Jong, N.H., R. Schreuder, & R.H. Baayen (2003), Morphological resonance in the mental lexicon, in R.H. Baayen & R. Schreuder (red.), *Morphological structure in language processing*: 65-88, Berlijn: Mouton de Gruyter.
- Goldschneider, J.M., & R.M. DeKeyser (2001), Explaining the "Natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants, *Language Learning* 51: 1-50.
- Keuleers, E., & M. Brysbaert (2010), Wuggy: A multilingual pseudoword generator, *Behavior Research Methods* 42: 627-633.
- Martens, V.E.G. & P.F. De Jong (2006), The effect of word length on lexical decision in dyslexic and normal reading children, *Brain and Language* 98: 140-149.

- Mos, M.B.J. (2010), *Complex lexical items*, Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Rastle, K. (2007), Visual word recognition, in M.G. Gaskell & G. Altmann (red.), *The Oxford handbook of psycholinguistics*: 71-88, Oxford: Oxford University Press.
- Qualls, C.D., B. Treaster, G.W. Blood, & C.S. Hammer (2003), Lexicalization of idioms in urban fifth graders: A reaction time study, *Journal of Communication Disorders* 36: 245-261.
- Schilperoord, J. & R. Cozijn (2010). The representation and processing of fixed and compositional expressions, in M. Everaert, T. Lentz, H. de Mulder, Ø. Nilsen, & A. Zondervan (red.), *The linguistics enterprise: From knowledge of language to knowledge in linguistics*: 291-314, Amsterdam: John Benjamins.
- Schrooten, W. & A.R. Vermeer (1994), Woorden in het basisonderwijs: 15 000 woorden aangeboden aan leerlingen, Tilburg: Tilburg University Press.
- Taylor, J.R. (2002), *Cognitive Grammar*, Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (1992), *First verbs: A case study of early grammatical development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremblay, A. (2009), *Processing Advantages of Lexical Bundles: Evidence from self-paced reading, word and sentence recall, and free recall with event-related brain potential recordings*, Edmonton, Alberta: University of Alberta.
- Verhoeven, L. & A.R. Vermeer (1996), *Taalvaardigheid in de bovenbouw. Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*, Tilburg: Tilburg University Press.
- Zeeuw, M. de, L. Verhoeven & R. Schreuder (2012), Morphological family size effects in young first and second language learners: Evidence of cross-language semantic activation in visual word recognition, *Language Learning* 62: 68-92.

Bijlagen

Bijlage 1: Stimuli lexicale decisietaak

FS-hoog: Pil, Olie, Dief, Gast, Muts, Park, Boog, Fluit, Kruis, Alarm, Ketel, Lente, Plein, Broek, Schema, Stroom, Koning, Rapport, Spiegel, Machine

FS-laag: Gum, Hiel, Teen, Pluk, Kuit, Heup, Zwaan, Kraai, Kraag, Koets, Atlas, Humor, Prooi, Stoep, Broer, Tante, Ellende, Soldaat, Raadsel, Planeet

Non-woorden: Pir, Sedel, Guf, Futas, Ovie, Lanfe, Siel, Dunor, Mief, Frein, Seen, Vrooi, Nast, Spoek, Pluf, Kloep, Ruts, Sprena, Juit, Ploer, Kark, Sproof, Beup, Jamte, Roog, Lobing, Blaauw, Huserde, Gluit, Dapport, Braal, Jolfaat, Fruis, Dweigel, Kwaag, Jaalsel, Alerf, Makwine, Foets, Tjaveet

Bijlage 2: Stimuli grammaticale decisietaak

Hoogfrequente werkwoorden: zeggen, kijken, maken, halen, krijgen, horen, liggen, geven, lopen, denken, spelen, lezen.

Laagfrequente werkwoorden: vangen, breken, huilen, poetsen, kruipen, mengen, zwemmen, klimmen, denken, botsen, wijzen, ruilen, duwen

Fillers: helpen, lachen, winnen, roepen, zingen, durven

De hoog- en laagfrequente werkwoorden werden in vier vormen aangeboden: *ik stam*, *ik stam+t*, *hij stam*, *hij stam+t*. In beide versie van het experiment kwam elk werkwoord in twee vormen voor. De fillers bestonden uit *je stam*, *stam je*, *je stam+t*, *stam+t je*, *stam jij*, *jij stam*, *stam+t jij* en *jij stam+t*.

Taaltesten

Language testing

Errors in judgment of errors: Detection skills among EFL teacher trainees

Joanna Pfingsthorn¹, Maike Engelhardt
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

The paper aims to investigate the phenomenon of error detection, which as some research suggests can act as an indicator of language awareness. In classroom settings the ability to identify errors is a crucial skill on the part of the teacher. It would seem logical that high proficiency requires and implies strong language awareness, and thus the ability to identify errors. However, the exact nature of the relationship between error detection skills (or possibly language awareness) and proficiency remains unclear.

The subsequent sections discuss the relationship between language awareness and error detection/correction, and provide an overview of different approaches to measuring language awareness. They are followed by a discussion of an empirical study that investigated error detection skills among German teachers-in-training.

1. Error correction and language awareness

Although the necessity and effectiveness of error correction in the process of foreign language learning still is a debated issue (Truscott 1996; Lightbown 2003; Lyster & Ranta 1997), some studies suggest that error correction should play a pivotal role in the foreign language learning experience (e.g. Askew & Lodge 2000; see Ferris 2004 for a review). Non-target-like levels of accuracy often observed among non-native speakers can be attributed partially to the lack of sufficient input. Negative feedback in the form of error correction can act as a remedy and provide ample opportunity for learners to attend to the structures, rules of use, etc. of the target language (Long 1996; Bley-Vroman 1988).

In fact, error recognition and correction tasks have been used in language classrooms as a means to direct learners' attention to certain features of language, or to achieve consciousness-raising. The role of consciousness-raising has been emphasized in theoretical accounts of language acquisition, which appeal to language awareness (Schmidt 1993, 1995; Bialystok 1993). Schmidt (1993: 35) believes that attention to "linguistic forms, functional meanings, and the relevant contextual features" is necessary in order for language development to occur and argues that "noticing is the necessary and sufficient condition for converting input to intake" (Schmidt 1990; Schmidt 1993; see also Robinson 1995).

Although Oliver (2000) and Mackey et al. (2003) show that negative feedback occurs regularly in second language interactions as a response to non-target like structures, pedagogical research has up to now failed to provide concrete and reliable answers pertaining to the effectiveness and necessity of error correction (see e.g. Lightbown 2003; Lyster & Ranta 1997; Ferris 2004). On the one hand, several studies show that corrective feedback is more effective when compared to input alone (e.g. Ayoun 2001; Mackey & Philp 1998; Carroll & Swain 1993; Havranek 2002). On the other hand, the relative lack of controlled, longitudinal, systematic studies that investigate error correction and produce replicable results cannot be overlooked (Ferris 2004). The fact that research of the past three decades has had limited success in providing answers whether error correction is effective exerts pressure on teachers. As Lee (1997: 466) points out, "for a lot of teachers their most immediate concern in

¹ joanna.pfingsthorn@uni-oldenburg.de. Institute of English and American Studies, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Germany

the classroom in not so much *to correct* or *not to correct*, but rather *what to correct* and *how to correct*". Most teachers seem to believe in corrections even though they may occasionally express skepticism as to the potential negative affective reactions feedback causes in their students (Kleppin & Königs 1991; Schulz 2001). Most second language learners also see correction as essential and express the wish to be corrected frequently (e.g. Schulz 2001; Zhang 1995; Leki 1990, 1991; Ferris 2004).

Nevertheless, no error correction or consciousness-raising techniques can be put to use, if a teacher's awareness of the target structures is limited or lacking. A necessary prerequisite for the ability to correct, or help others identify an error, lies in one's own knowledge or the ability to distinguish between correct and incorrect instances of the target language. Gass (1983) suggest that such metalinguistic skills, including the assessment of interlanguage and comparisons of target and own language forms, may be a part of overall language ability. Swain and Lapkin (1995) imply the existence of a relation between proficiency, attention to form and language awareness. They show that more proficient learners pay more attention to grammar and rely more on grammatical rules than less proficient learners and suggest that a low level of L2 proficiency seems to impact the quality of noticing, as it may imply limited linguistic knowledge of the target language. This limitation may affect learners' judgment about what is correct and why. Noticing new structures and processing the target language input for meaning simultaneously, is understandably often beyond learner's capacity (Havranek 2002). DeKeyser (1993), for instance, shows that it is students with high previous achievement who can benefit the most from error correction for written grammar tests.

These findings carry significant implications for non-native speaker (NNS) teachers. Although they can be expected to exhibit high levels of language proficiency, it seems that being a competent speaker alone is not sufficient for being a competent teacher. Andrews (2007) suggests that consciousness-raising activities or any structuring of input that a teacher needs to orchestrate in class place significant demands on the teacher's language awareness and resources. Hahne (2001) also shows that mere processing of correct and incorrect second language input can be more difficult for NNSs than it is for native speakers. Other studies support the notion that distinguishing between correct and incorrect target language forms can be a difficult and subjective endeavor. Hughes and Lascaratou (1982) and Lennon (1991) show very little inter-rater agreement in error judgment tasks.

It could thus be said that many crucial elements of second language teaching, such as error correction and/or consciousness-raising tasks require high proficiency but also sound language awareness on the part of the teacher. While it may come relatively naturally to native speaker teachers, NNS teachers may suffer disadvantages when faced with the same task. Although proficiency and language awareness seem to be positively correlated, the exact relation between the two variables remains unclear. Therefore, even in the case of proficient or advanced NNS teachers, appropriate or sufficient levels of language awareness may not be taken for granted, and at this point are still poorly specified. It is the goal of the study to investigate language awareness among teachers in training, and assess their ability to react to errors in an appropriate manner.

2. Measuring awareness – error identification and metalinguistic judgment

Decisions about errors form a part of standard teaching practice. This type of task has also been instrumental in linguistic research. Judgments about grammaticality of utterances usually required the learner to decide whether the presented structures were correct or incorrect – the point of reference being the target language (e.g. Bley-Vroman, Felix & Iouo 1988; White 1985). Whereas the act of error identification was seen to rely on relatively little conscious

analysis of the input, error location, correction and description were believed to require the use of more explicit knowledge (see Ellis 1991). Metalinguistic judgment tasks, therefore, seem to be “a reflection of that learner's competence in the target language” (Arthur 1980: 182; see also Kellerman 1986; Sharwood Smith 1988). It has been common practice for judgment studies to measure learner language competence, or awareness, by recording learners’ answers in error detection tasks (e.g. Bley-Vroman, Felix & Ioup 1988; White 1985; Olshtain & Blum-Kulka 1985; Cook & Liddicoat 2002).

Some studies (Gass 1983; Tarone & Parrish 1989) show inconsistencies between the forms speakers produce and their performance in metalinguistic judgment tests. The main problem with studies investigating metalinguistic judgment lies in the large number of factors involved in the judgment process, which include learners’ proficiency and knowledge of language rules, collocations, forms, as well as more subjective variables such as the perception of the “elegance” of the utterance or one’s own inability to parse the utterance may be involved in the decision making process (Schachter 1989). Controlling for the impact of each factor is virtually impossible even in experimental settings. In addition, some studies make it impossible to distinguish the trait, or the ability to distinguish between correct and incorrect forms, from the method applied in the study (Skehan 1989). Bardovi-Harlig and Dörnyei (1998), for instance, admit that their error judgment task lacked measures to ensure that when the participants detected an error in a scenario, they had in fact identified the deviance planted by the researchers, and not an “imagined error”. Schauer (2006) attempted to solve the problem by engaging the participants in a conversation following their completion of the same error detection task. Her participants were asked to explain the nature of the deviance they had identified. The results indicated that some participants were mistaken in thinking that a pragmatic error scenario contained a grammatical error and vice versa. The number of such “imagined errors” was never mentioned in Schauer’s (2006) report, painting a somewhat incomplete picture of the participants’ skills. This is problematic as such performance constraints are most likely a constant fixture of every judgment task. Participants may guess if they are unsure, which from their standpoint is a relatively easy solution to a difficult problem. This puts the researcher at a disadvantage, especially if the task measures solely the number of “real errors” identified by the participants, and at the same time disregards the “imagined ones”. In other words, error identification tasks are not free from a rejection or acceptance bias, a fact that is ignored by most studies that employ them as a method. Whereas in the case of acceptance bias learners tend to accept both correct and incorrect items at the same time, rejection bias leads to the rejection of (too many) correct forms. This makes the formulation of any conclusions pertaining to language competence difficult.

The pedagogical implications of a rejection or acceptance bias can be severe and are hardly ever addressed. In a language classroom, error correction is essentially an elaborate metalinguistic judgment task that teachers are faced with. Especially in the case of non-native teachers, the identification of language deviances may often be a form of judgment under uncertainty, which opens space for error. Teachers can easily fall prey to either acceptance or rejection bias since in most cases nobody is recording the “imagined errors” they may detect. Naturally, this may leave their learners at a disadvantage. The study aims at providing an improved methodological approach to control the acceptance or rejection bias.

3. Language errors and detection theory

Although all languages are systems governed by a set of rules, the degree of acceptability of certain language forms can differ, even (or especially) in the eyes of native speakers (e.g.

Lennon 1991). While some utterances may be rejected by all native speakers unanimously, other forms may be perceived as erroneous by some NSs only. This can make the task of error detection difficult, especially for NNSs, as they are more likely to make decisions about the correctness or appropriateness of foreign language forms under greater uncertainty than NSs.

In the field of psychology, detection usually encompasses the ability to differentiate between signal and noise, or in other words, between some information or stimuli being present or absent. Successful signal detection depends on an array of psychological determiners such as experience, psychological state (e.g. fatigue) or expectations (Green & Swets 1966). In the context of language, errors can be seen as “signal” that needs to be detected and possibly corrected. Any given language form should be judged as either erroneous or correct (if not unanimously then by majority of judges) and although such intuitions constitute “complex behavioral performances” (Carroll, Bever & Pollack 1981: 380), overall there are four possible outcomes of such decisions: a *hit* (the judge or the teacher detects an “error” while an error is truly present), a *miss* (the teacher says “correct” when an error is present), a *false alarm* (the teacher says “error” when no error is present) and a *correct rejection* (the teacher says correct when the form really is correct). Generally speaking, hits and correct rejections are desirable, whereas false alarms and misses are problematic. If we take into consideration what modern didactic methods dictate, we may dispute whether hits and misses are, respectively, necessary and problematic under all circumstances (see e.g. the principle of functional error tolerance applicable in German schools e.g. in the Niedersachsen Kerncurriculum 2006), but it certainly does not change the fact that false alarms, or in other words errors invented by the teacher, are of no didactic benefit to the pupils.

The decision process behind the detection of language errors essentially has two components. On the one hand, it depends on the teacher’s knowledge of the target language. The wider the knowledge and awareness of the target language, the more information the teacher has at their disposal to guide them through the decision making process, and thus the higher the likelihood of a hit or a correct rejection. For example, since grammar rules tend to be well-defined (more than e.g. pragmatic rules), spotting grammatical errors, especially the ones that break general grammar rules (James 1998), may require less target language knowledge and could therefore be an easier task. In this sense, grammatical errors, especially the “severe ones”, e.g. “I didn’t brought”, become stronger stimuli, i.e. forms whose correct detection is easier. Naturally, it is quite difficult to state with absolute certainty that some types of errors are more severe than others, therefore easier to detect. On the other hand, the decision process behind error detection depends on personal judgment. Some teachers may think or feel that all errors should be identified or marked in some way, perhaps giving the pupils a chance to notice their gaps in knowledge or problems. This may lead to the correction of all errors and even extend to already correct, or at least acceptable, forms. Other teachers may feel that unnecessary corrections are counterproductive in that they e.g. discourage the pupils or limit their willingness to communicate despite risks. These teachers may choose to be more conservative, omit some errors as a result, but they are not at risk to engage in “overmonitoring” of the output. The distribution or preferences for such strategies among language educators have, to our knowledge, not been investigated so far.

A common practice of studies that deal with error detection, grammaticality judgment or awareness (e.g. grammatical or pragmatic) measurement, is to focus on hits, i.e. the cases where real errors are detected by the participants, and to disregard false alarms, i.e. the cases where errors are invented. Such an approach produces a response bias – it records the success rate (the number of hits) ignoring the actual frequency of saying “error present”. In other words, it may seem that someone is a good corrector, because they notice numerous errors or can even distinguish between different error types. However, this behavior may be a mere

reflection of the chosen strategy. In this case, the strategy would be to detect as many language errors as possible by saying “error present” very frequently. Alternatively, an individual may seem like a poor corrector, unaware of potential language problems, solely due to the fact that they are reluctant to report numerous errors, and say “error present” less often, e.g. in cases where communication is not broken, and an utterance is perhaps strange but acceptable.

The most widely used measure in detection theory is d' , the discriminability index (Green & Swets 1966). It describes the internal response to stimuli, or in the context of second language, the ability to consistently distinguish between real errors and non-existing errors. Computing d' requires subtracting the normalized (z-transformed) false alarm rate from the hits rate. In the context of this study, high values of d' would mean that teachers-in-training find real errors with a limited number of false alarms. Low values of d' , on the other hand, mean that teachers-in-training “overmonitor” the output and commit many false alarms. If the trainees find real errors, it comes at the price of many invented errors (i.e. correcting non-existing errors).

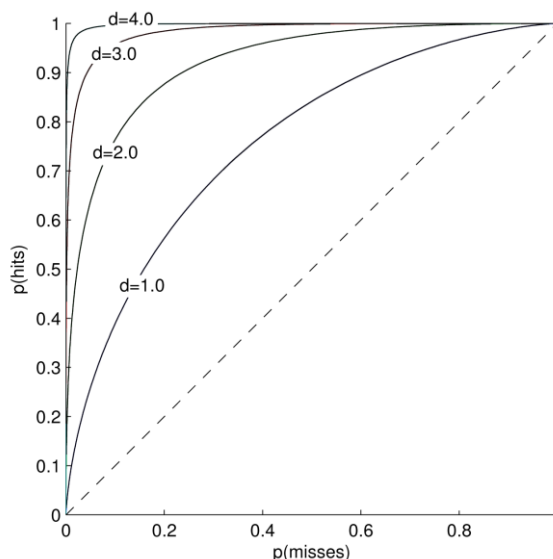


Figure 1: An example of a receiver operating characteristic (ROC) curve.

The *receiver operating characteristic* (ROC) (Luce 1963) (Figure 1) illustrates how hits and false alarms interplay in the process of language error detection. When performance is at chance, d' equals 0 and is portrayed by the major diagonal dashed line. Here the rates of hits and false alarms are equal. As the ability to differentiate between erroneous and correct utterances increases, the curves shift toward the upper left corner of the graph. The ideal corrector should commit no false alarms, with frequent hits. Curves representing this type of performance are drawn in the upper left corner of the graph (with a high d' value, e.g. $d'=4$) and can be characterized by a significant slope.

4. Method

The participants (N=140, German NS undergraduate students pursuing a B.A. in English and American studies, at the time in their 2nd to 4th semester) were asked to fill out a questionnaire, which consisted of a contextualized error judgment task. The task was presented as 36 scenarios, 24 of which contained an error and 12 of which were error-free. The scenes presented typical interactions of students in a school setting in the form of a short description of the situation and a relevant dialogue. The 24 scenarios with errors contained 6 pragmatic, 6 grammatical, 6 lexical and 6 coherence errors, thereby including a wide spectrum of errors. Table 1 offers an overview of included error types.

Table 1: The types of errors included in the study.

Grammatical errors	zero object; double marking of the past; use of infinitive with “let’s”; non-use of do-insertion; inversion of an embedded question; gerund with a modal
Pragmatic errors	lack of an explanation formula (refusal); bare imperative (request); denial of an offense (apology); no preparatory formula or explanation (request); aggravators and no mitigators (response to a question)
Discourse organization errors	unclear reference; contrastive, inferential and summative cohesion; abrupt topic shift; insufficient amount of information provided
Lexical errors	pluralization; verbosity; collocation in a prepositional phrase and in irreversible binomials; misselection of a form from one lexical field

All scenarios presented a communicative situation. No item contained more than one error token or type. The items containing pragmatic and grammatical errors, as well as the error-free items, were adapted from an instrument Bardovi-Harlig and Dörnyei (1998) had used in their study to test pragmatic and grammatical awareness of NNSs. The remaining items, i.e. the ones containing lexical and coherence errors, were developed, pretested and verified in terms of their validity for the purpose of this study. Several native speakers assessed their appropriateness and correctness. Only undisputed items were chosen. The example below shows an item containing a grammatical error:

Peter borrowed a book from his friend, George. George needs it back, but Peter has forgotten to return it.

George: Peter, do you have the book that I gave you last week?

Peter: I'm really sorry but I was in a rush this morning and I didn't brought it today.

The participants were first asked to identify the errors in the utterance marked in bold. To ensure objective assessment and strong direct evidence that the items presented as certain errors, in fact constituted these types of errors in the eyes of the respondents, the participants were asked to correct the detected errors. The choices the participants made were then categorized based on the type of correction they suggested, i.e. depending on the aspect of the utterance that each participant tried to change.

As one of the BA program admission requirements, the students had to prove at least the C1 level of English skills. To control for the effects of proficiency on error detection, the students were also asked to state whether they had spent a significantly long time abroad in an English speaking country. The sample was then divided accordingly into three groups of participants, those who had spent no time, who had spent a short period of time (from 2 weeks to 6 months), and who had spent a longer time (from 8 months to 2 years) in an English speaking country.

5. Results

Figure 2 and 3 display the mean value of d' for the sample ($M=0.0$, $st.dev.=1.56$). Figure 2 is a cumulative distribution curve, which displays the frequencies of various d' values, whereas figure 3 is the ROC for the sample.

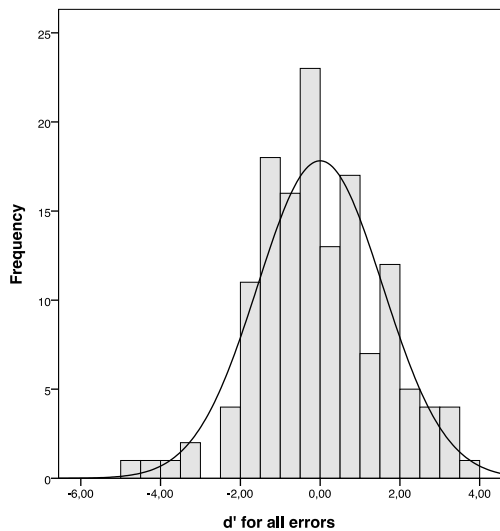


Figure 2: The frequency of observed d' values for all errors.

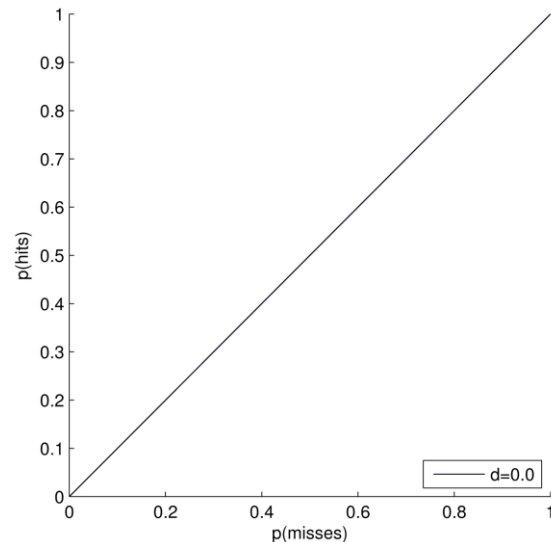


Figure 3: ROC curve for the mean d' value.

The mean d' value for grammatical, pragmatic, discourse organization and lexical errors was 0. The standard deviation values for each types of errors were as follows: grammatical = 1.43, pragmatic = 1.25, discourse organization = 1.37; lexical = 1.38. Such values of d' show that the performance of the participants resembles random guessing on average. In the case of an error, for most participants there is a 50% chance of successful detection. In the case of a correct utterance, for most participants there is a 50% chance of a mistaken classification as an error. Although some participants displayed higher values of d' , indicating a more accurate sense for errors and correct utterances, the study recorded negative values of d' . These indicate a very strong tendency to fix correct statements and to overlook errors consistently. In the case of grammatical and discourse organization errors there was a statistically significant effect of the length of time spent abroad. Participants who spent from a couple of weeks to a couple of years outperformed the ones who spent no time abroad in terms of grammatical errors ($F(3, 139)=4.661, p<0.005$) (Figure 4). For discourse organization errors an increase in the discrimination skills between correct and erroneous forms is observed as the time spent abroad increases from none to more than 6 months ($F(3, 139)=3.669, p<0.005$) (Figure 4).

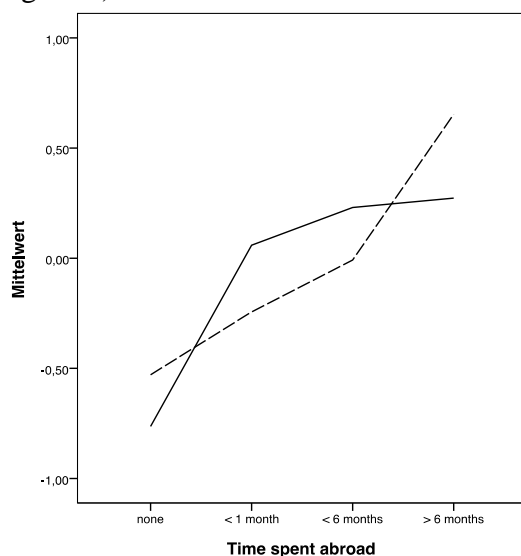


Figure 4: The values of d' for grammatical errors (solid line) and discourse organization errors (dashed line).

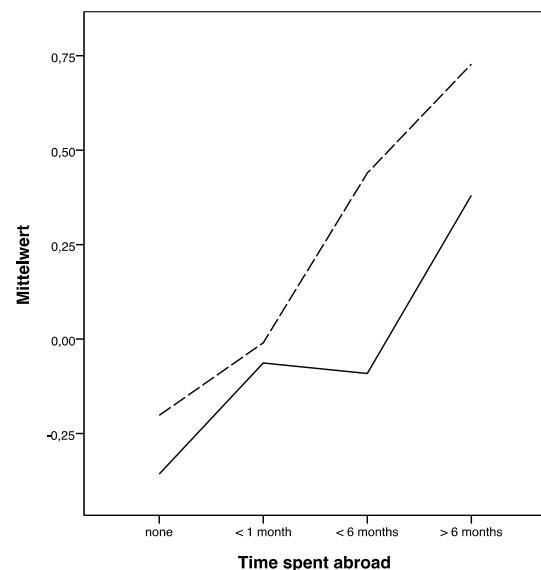


Figure 5: The values of d' for lexical errors (solid line) and pragmatic errors (dashed line).

A similar effect is observed for pragmatic and lexical errors and displayed in Figure 5. In the case of lexical errors, statistically significant differences were observed between participants who had spent no time abroad and those who had spent more than 6 months abroad. The individuals with more experience abroad showed an increase in the ability to differentiate between correct and lexically erroneous utterances ($p < 0.005$). The ability to discriminate between pragmatically erroneous and correct utterances was observed to increase as the time spent abroad increased from 0 to 6 months ($p < 0.005$). The difference observed between participants with up to 6 months of abroad experience and those who had spent more than 6 months abroad was not statistically significant.

6. Summary and discussion

The ability to distinguish between correct and incorrect target language forms is a prerequisite for various consciousness-raising tasks, which form an indispensable part of the modern foreign language classroom. Being able to detect errors in an accurate manner requires strong language awareness on the part of the teacher. Although some authors suggest that language awareness is correlated with proficiency, there are no grounds to believe that this relationship is causal. The study set out to investigate the ability to identify errors in an accurate way among non-native speaker teachers of English in training, a skill often used as an indicator of language awareness.

The results show that even advanced learners of English can have difficulties consistently distinguishing between correct and incorrect language items. Their performance resembles guessing in that noticing ca. 50% of the real errors in the input means identifying non-existing errors in ca. 50% of the correct input. Although some participants show more accurate error identification skills, many teachers-in-training tend to classify correct utterances as incorrect, and overlook erroneous ones. If error detection skills truly are an indicator of language awareness, then this study shows that competent and advanced speakers can be relatively unaware learners of the target language. It seems that high proficiency does not necessarily warrant high language awareness. Having stayed abroad in the target-language environment may, however, improve error identification skills.

Poor error identification skills among teacher trainees are problematic from a pedagogical standpoint. It seems that teacher-training programs are not sensitive enough to flag individuals who are competent language users, and yet lack high language awareness. Since error correction, or any other classroom task that taps language awareness, are teachers' core duties, and affect learners on a daily basis, poor skills in that domain have the potential to cause significant damage. This certainly calls for an enrichment of teacher training exercises and curricula that would offer more language awareness raising activity. Although the communicative language teaching paradigm shift has emphasized the role of learner autonomy and self-assessment, skills that require an increased sense of language as a phenomenon, it seems that many current advanced learners who have undergone foreign language education over the last decade lack the necessary training in that direction. Naturally, the results of the study are somewhat limited and their interpretation requires further investigation into a broader range of errors, including more ambiguous cases and different language modes and varieties. Nevertheless, the results show a highly alarming trend that needs to be addressed.

References

Andrews, L. (2006), *Language exploration and awareness. A resource book for teachers*, New York, London: Routledge.

- Askew, S. & C. Lodge (2000), Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning, in S. Askew (red.), *Feedback for learning*: 1/18, New York, USA: RoutledgeFalmer.
- Arthur, B. (1980), Gauging the boundaries of second language competence: A study of learner judgements, *Language Learning* 30:177-194.
- Ayoun, D. (2001), The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passe compose and imparfait, *The Modern Language Journal* 85 (2): 226-243.
- Bardovi-Harlig, K. & Z. Dörnyei (1998), Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning, *TESOL Quarterly* 32: 233-259.
- Bialystok, E. (1991), Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency, in E. Bialystok (red.), *Language processing in bilingual children*: 113-140, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (1988), The fundamental character of foreign language learning, in W. Rutherford & M. S. Smith (red.), *Grammar and second language teaching: A book of readings*: 19-30. Rowley, MA, USA: Newbury House Publishers, Inc.
- Bley-Vroman, R., S.W. Felix & G.L. Ioup (1988), The accessibility of Universal Grammar in adult language learning, *Second Language Research* 4(1): 1-32.
- Carroll, J.M., T.G. Bever, & C.R. Pollack (1981), The non-uniqueness of linguistic intuitions, *Language* 57, 368-383.
- Carroll, S., & M. Swain (1993), Explicit and implicit negative feedback, *Studies in Second Language Acquisition* 15(3): 357-386.
- Chandler, J. (2003), The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing, *Journal of Second Language Writing* 12(3): 267-296.
- Cook, M. & A.J. Liddicoat (2002), The development of comprehension in interlanguage pragmatics: The case of request strategies in English, *Australian Review of Applied Linguistics* 25(1): 19-40.
- DeKeyser, R. M. (1993), The effect of error correction on l2 grammar knowledge and oral proficiency, *The Modern Language Journal* 77(4): 501-514.
- Dörnyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (1991), Grammaticality judgments and second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition* 13: 161-186.
- Ferris, D. R. (2004), The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?), *Journal of Second Language Writing* 13(1): 49-62.
- Gass, S. (1983), The development of L2 intuitions, *TESOL Quarterly* 17(2): 273-291.
- Green, D.M. & J.A. Swets (1966), *Signal Detection Theory and Psychophysics*. New York: Wiley
- Hahne, A. (2001), What's different in second-language processing? Evidence from event-related brain potentials, *Journal of Psycholinguistic Research* 30: 251-266.
- Havranek, G. (2002), When is corrective feedback most likely to succeed?, *International Journal of Educational Research* 37(3-4): 255-270.
- Horwitz, E.K. (1988), The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *The Modern Language Journal* 72 (3): 283-294.
- Hughes, A. & C. Lascaratou (1982), Competing criteria for error gravity, *English Language Teaching Journal*, 36(3): 175-182.
- James, C. (1998), *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*, Longman.
- Kalaja, P. & A. Ferreira. (2003), *Beliefs about SLA: new research approaches*, Kluwer Academic Publishers.
- Kellerman, E. (1986), An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon, in E. Kellerman & M. Sharwood Smith (red.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*: 35-48, Oxford: Pergamon.
- Kleppin, K. & F.G. Koenigs (1991), *Der Korrektur auf der Spur. Beobachtungen und Analysen zum muendlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*, Bochum, Germany: Brockmeyer.
- Lee, I. (1997), ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching, *System* 25(4): 465-477.
- Lennon, P. (1991), Error: Some problems of definition, identification, and distinction, *Applied Linguistics* 12(2): 180-196.
- Leki, I. (1990), Potential problems with peer responding in ESL writingclasses, *CATESOL Journal* 3(1): 5-19.
- Leki, I. (1991), The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes, *Foreign Language Annals* 24(3): 203-218.
- Levinson, S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, England: Cambridge University.
- Lightbown, P. (2003), SLA research in the classroom/SLA research for the classroom, *Language Learning Journal* 28(1): 4-13.
- Lightbown, P.M. & N. Spada (1990), Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching, *Studies in Second Language Acquisition* 12(4): 429-448.

- Long, M. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition, *Handbook of second language acquisition*, 2: 413-468.
- Luce, R.D. (1963), Detection and recognition, in R.D. Luce, R.R. Bush, & E. Galanter (red.), *Handbook of mathematical psychology (Vol. 1)*: 103-189. New York: Wiley.
- Lyster, R. & L. Ranta (1997), Corrective feedback and learner uptake, *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1): 37-66.
- Mackey, A., & J. Philp, (1998), Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?, *The Modern Language Journal* 82(3): 338-356.
- Mackey, A., R. Oliver, & J. Leeman (2003), Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of ns/nns and nns/nns adult and child dyads, *Language Learning* 53(1): 35-66.
- Matsumura, S. (2003), Modelling the Relationships among Interlanguage Pragmatic Development, L2 Proficiency, and Exposure to L2, *Applied Linguistics*, 24(4): 465-491.
- McGarry, R. (2004), Error correction as a cultural phenomenon, *Applied Language Learning*, 14(1): 63-82.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2006), Kerncurriculum Englisch. Hannover.
- Oliver, R. (2000), Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork, *Language Learning* 50(1): 119-151.
- Olshtain, E. & S. Blum-Kulka. (1985), Degree of approximation: non-native reactions to native speech act behavior, in S. Gass and C.G. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Philp, J. (2003), Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction, *Studies in Second Language Acquisition* 25(1): 99-126.
- Robinson, P. (1995), Attention, memory, and the "noticing" hypothesis, *Language Learning*, 45(2), 283-331.
- Schachter, J. (1989), A new look at an old classic, *Second Language Research* 5: 30-42.
- Sharwood Smith, M. (1988), Modularity in second language research, *Polyglot* 9, (Fiche 2, DI).
- Schauer, G.A. (2006), Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development, *Language Learning* 56(2): 269-318.
- Schmidt, R.W. (1990), The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics* 11(2): 129-158.
- Schmidt, R. (1993), Consciousness, learning and interlanguage pragmatics, in G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*: 21-42, Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1994), Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics, in J.H. Hulstijn, & R. Schmidt (red.), *Consciousness and second language learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching*, Thematic issue of AILA Review - Revue de l'AILA 11: 11-26.
- Schmidt, R. (1995), Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning, in R. Schmidt (red.), *Attention and awareness in foreign language learning*: 1-63, Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Spada, N. & P.M. Lightbown (1993), Instruction and the development of questions in L2 classrooms, *Studies in Second Language Acquisition* 15(2): 205-224.
- Schulz, R.A. (2001), Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia, *The Modern Language Journal* 2(85): 244-158.
- Swain, M. (1985), Communicative competence: Some roles of comprehensible input and output in its development, in S. Gass & C. Madden (red.), *Input in second language acquisition*: 235-53, Newbury House.
- Swain, M. & S. Lapkin (1995), Problems in output and the cognitive processes they generate - a step towards 2nd Language-Learning, *Applied Linguistics* 16(3): 371-391.
- Swets, J.A. (red.) (1964), *Signal detection and recognition by human observers*. New York: Wiley
- Tanner Jr., W. P. & J.A. Swets (1954), A decision-making theory of visual detection, *Psychological Review* 61(6): 401-409.
- Tarone, E. & B. Parrish (1985), Task-related variation in interlanguage: The case of articles, *Paper presented at the Annual TESOL Conference*, Anaheim, CA.
- Truscott, J. (1996), The case against grammar correction in L2 writing classes, *Language Learning* 46(2): 327-369.
- White, L. (1989), *Universal Grammar and second language acquisition*, Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Williams, J. (2003), Providing feedback on ESL students' written assignments, *The Internet TESL Journal*, 4(10).
- Zhang, S. (1995), Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class, *Journal of Second Language Writing* 4(3): 209-222.

Het gebruik van cognaten bij testadaptatie: Een goede zaak / in goede saak?

Jelske Dijkstra, *Fryske Akademy, Universiteit van Amsterdam*¹

Edwin Klinkenberg, *Fryske Akademy*

Folkert Kuiken, *Universiteit van Amsterdam*

René J. Jorna, *Fryske Akademy, Universiteit van Groningen*

1. Inleiding

In 2008 is in de provincie Fryslân een grootschalig longitudinaal onderzoek gestart naar de tweetalige taalontwikkeling van peuters. Tijdens dit onderzoek werden 98 peuters gedurende 1,5 jaar onder andere in de ontwikkeling van hun receptieve en productieve woordenschat van het Fries en het Nederlands gevolgd. Voor het meten van de receptieve woordenschat is de Nederlandse Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (PPVT-III-NL) (Dunn & Dunn 1997; Schlichting 2005) gebruikt. De subtest Woordontwikkeling van de Schlichting Test voor Taalproductie II (Schlichting & Lutje Spelberg 2010) werd gekozen om de actieve woordenschat van het Nederlands in kaart te brengen. Omdat er geen woordenschattests voor het Fries bestaan, was het voor dit onderzoek noodzakelijk om van deze twee woordenschattests een Friese testadaptatie te maken. De eerste stap in het adaptatieproces was het vertalen van alle items van beide tests naar het Fries. Hiervoor werd de hulp ingeroepen van enkele taalkundigen en lexicologen uit de Frisistiek (en tevens Neerlandistiek). Bij de Friese onderzoeksversie van de PPVT-III-NL werden die items vervangen waarvan het doelwoord niet (meer) in de Friese kindertaal voorkomt. Daarnaast werden de items waarbij het doelwoord regionaal verschilt vervangen, zodat alle Friestalige kinderen bij deze receptieve woordenschattest dezelfde stimuli kregen. Bij de adaptatie van de subtest Woordontwikkeling zijn de items vrijwel gelijk gebleven, aangezien de kinderen bij deze test de doelwoorden zelf moeten produceren door de plaatjes te benoemen. Naar aanleiding van een pilot met deze voorlopige versies zijn enkele items aangepast. Hoewel in een testadaptatie meestal de items opnieuw worden geordend naar graad van moeilijkheid (o.a. Simon & Joiner 1976), is dit uit praktische overwegingen bij deze adaptaties achterwege gelaten. Bovendien zijn de Friese en Nederlandse taal sterk aan elkaar gerelateerd en groeien de kinderen in een overwegend zelfde cultuur op, zodat we er van uit gaan dat de volgorde van de Friese items bij herordening op moeilijkheidsgraad grotendeels gelijk is.

Zoals gezegd zijn beide talen aan elkaar gerelateerd. Zo zijn er onder andere overeenkomsten in bijvoorbeeld de syntaxis en de woordenschat te vinden. Die overlap in woordenschat van beide talen zorgt ervoor dat beide tests veel cognaatitems bevatten. Dat zijn items waarbij het doelwoord dezelfde uitspraak en betekenis heeft in zowel het Fries als in het Nederlands, bijvoorbeeld ‘auto’ dat in beide talen hetzelfde uitgesproken wordt en dezelfde betekenis heeft, in tegenstelling tot het Nederlandse ‘brug’ en het Friese ‘brêge’. Zo bestaat de onderzoeksversie van de Friese PPVT-III voor 42% uit cognaten, terwijl de Nederlandse PPVT-III-NL voor 43% aan cognaten met het Fries heeft. De subtest woordontwikkeling bestaat voor 26% uit cognaten in het Nederlands en het Fries. De vraag rijst echter of een test met zo’n substantieel aantal cognaatitems nog valide is. Oftewel, geven de resultaten op de Friese tests wel een representatief beeld van de Friese woordenschat van het kind? Echter, omgekeerd geldt hetzelfde: testen de Nederlandse tests op deze manier wel de woordenschat van het Nederlands bij de van huis uit Friestalige kinderen? Op dit onderwerp willen we in dit artikel dieper ingaan.

¹ Promovenda bij de Fryske Akademy, externe promovenda bij het ACLC (Universiteit van Amsterdam), correspondentie: jdijkstra@fryske-akademy.nl.

2. Literatuur over het gebruik van cognaten in testadaptaties

Er zijn slechts een paar onderzoeken die zich specifiek op de mogelijke invloed van cognaten in een taalttest richten. Eén van die onderzoeken is dat van Meara, Lightbown & Halter (1994). Volgens hen geeft een woordenschattest met een aanzienlijk aantal cognaatitems een te positief beeld van de woordenschat. Daar staat tegenover dat een test zonder cognaten juist een te negatief beeld oplevert. Om dit te onderzoeken hebben ze 89 moedertaalsprekers van het Frans tussen 16 en 25 jaar uit Quebec getest met twee versies van een woordenschattest Engels. De ene versie bestond voor de helft uit cognaten met het Frans. De andere versie bevatte geen cognaten. De proefpersonen uit hun onderzoek bleken net significant hoger te scoren op de versie met cognaten. Meara, Lightbown & Halter (1994) wijzen er echter wel op dat hun versie met cognaten een ongewoon hoog percentage aan cognaten bevat, namelijk 50%. Dit percentage ligt volgens hen veel hoger dan het daadwerkelijke aantal cognaten in het Engels en Frans. Zij beweren dat zolang het aantal cognaten in een test een goede weerspiegeling vormt van het daadwerkelijke aantal aanwezige cognaten tussen twee talen, dit de resultaten niet significant zal beïnvloeden. McNamara & Roever (2006) sluiten zich hierbij aan, maar wijzen er tegelijkertijd op dat deze hypothese wel problematisch en naïef is: het is immers erg moeilijk om het totaal aantal cognaten tussen twee talen te bepalen. McNamara & Roever (2006) wijzen er verder op dat cognaten een item misschien gemakkelijker maken, maar dat de geteste inhoud nog steeds legitiem en relevant is. De kennis vanuit de eerste taal zal geteste proefpersonen een voordeel geven, maar wel op dezelfde manier zoals dit in situaties in het echte leven zou gebeuren (Chen & Henning 1985; McNamara & Roever 2006).

Volgens bovenstaande studies kunnen tests dus cognaten bevatten, mits het aantal aanwezige cognaten een goede weerspiegeling is van het aantal cognaten in de betreffende talen zelf. Dit beeld wordt bevestigd door een onderzoek van Umbel e.a. (1992) onder kinderen in de leeftijd van 5;11 tot 6;8 jaar. In dit onderzoek werd de receptieve woordenschat van Mexicaans-Amerikaanse kinderen in zowel het Spaans als het Engels onderzocht. Hierbij is ook gekeken naar de eventuele invloed van de cognaten die in beide tests zitten. De kinderen scoorden ongeveer 68% van de cognaatitems in beide talen goed, terwijl ze over de hele test 67% goed scoorden. Umbel e.a. (1992) concluderen dan ook dat het onwaarschijnlijk is dat de cognaten in de tests een rol hebben gespeeld.

Toch is niet iedereen positief over het gebruik van cognaatitems in een test. Gathercole, Thomas & Hughes (2008) adviseren cognaten te mijden bij het ontwikkelen van een test. De door hen ontwikkelde receptieve woordenschattest voor Welsh bevat geen Engelse leenwoorden of cognaten. Hoewel deze woorden wellicht iedere dag worden gebruikt en algemeen als Welsh worden beschouwd, is volgens hen bij zulke items niet na te gaan of het kind in zijn/haar vaardigheden met betrekking tot het Engels of het Welsh is getest.

In tegenstelling tot Gathercole, Thomas & Hughes (2008) zijn wij van mening dat tests wel cognaatitems kunnen bevatten, mits dit aantal een goede weerspiegeling is van het daadwerkelijke aantal cognaten in de taal die getest wordt. Dit is vooral mogelijk bij gerelateerde talen, zoals bijvoorbeeld het Nederlands en het Fries. We sluiten aan bij Meara, Lightbown & Halter (1994) dat de aanwezigheid van cognaatitems de validiteit niet in gevaar hoeft te brengen. De items van een test moeten immers representatief zijn voor de woorden in een taal, wil men een uitspraak kunnen doen over de vaardigheden in die taal. Het Fries en het Nederlands kennen, vooral in de kindertaal, een grote overlap. Deze overlap is terug te voeren op het feit dat beide talen uit de West-Germaanse tak van de Indo-Europese taalfamilie stammen. Daarnaast heeft het veelvuldige taalcontact van Friezen met het Nederlands er door de eeuwen heen voor gezorgd dat steeds meer van oorsprong Nederlandse woorden in het Fries terecht zijn gekomen.

3. Instrumentaria en de aanwezige cognaten

Cognaten worden meestal gedefinieerd als woorden met gelijke betekenis, spelling en uitspraak. Omdat de spelling van een woord bij de doelgroep van peuters irrelevant is, laten wij deze in onze definitie van cognaat achterwege. In dit artikel is een woord een cognaat als het dezelfde uitspraak en betekenis heeft. Dit betekent dat niet alleen ‘auto’ een cognaat in beide talen is, maar ook het woord ‘fyts’/‘fiets’. Hoewel het woord anders wordt opgeschreven, heeft het Friese ‘fyts’ dezelfde uitspraak en betekenis als ‘fiets’ in het Nederlands. Een woord waarvan de stam hetzelfde is, bijvoorbeeld ‘appel’, maar dat door bijvoorbeeld verkleining een taalspecifieke uitgang krijgt, ‘appeltsje’ vs. ‘appeltje’, wordt niet als cognaat gezien. Omdat een woord als ‘springe’/‘springen’ zowel in het Nederlands (spreektaal) als het Fries hetzelfde wordt uitgesproken, is dit wel een cognaat. In de volgende alinea’s beschrijven we de werkwijze van en het aantal aanwezige cognaten in de door ons gebruikte woordenschattests.

Bij de receptieve woordenschattests, de PPVT-III-NL en zijn Friese adaptatie, hoort het kind het doelwoord en wijst uit vier plaatjes het juiste aan. Van deze test zijn alleen de eerste negen sets gebruikt. Iedere set bestaat uit twaalf items. In totaal telt deze test dus 108 items. De Friese adaptatie van de PPVT-III-NL bestaat voor 42% uit cognaatitems. Van deze items heeft het aangeboden woord in zowel het Fries als het Nederlands dezelfde uitspraak en betekenis. Omgekeerd bestaat de originele Nederlandse versie voor 43% uit cognaatitems. Dit percentage verschilt bij beide versies, omdat bij de adaptatie bij enkele items voor een ander doelwoord gekozen is. Een voorbeeld van een item waarbij voor een ander doelwoord is gekozen, is het item ‘huilen’. Het woord ‘huilen’ heeft twee equivalenten in het Fries, te weten ‘skrieme’ en ‘gûle’. Omdat het gebruik van deze twee equivalenten regionaal enigszins verschilt, is bij dit item voor een ander doelwoord (één van de andere drie plaatjes) gekozen, namelijk ‘skrik’ (schrik). Dit woord is in alle varianten van het Fries gelijk.

Bij de beide versies van de subtest Woordontwikkeling, de actieve woordenschattests, hoort het kind een stimuluszin en moet hij/zij deze zin aanvullen door het bijbehorende plaatje te benoemen. Veel items hebben meerdere correcte responsen. De respons van het kind wordt daarom gescoord als ‘cognaat’, ‘Fries’, ‘Nederlands’ of ‘fout’. Wanneer de correcte respons dezelfde uitspraak en betekenis heeft in beide talen, bijvoorbeeld ‘frachtauto’/‘vrachtauto’, valt het onder cognaat. Is de correcte respons een typisch Fries woord, ‘frachtwein’, of typisch Nederlands woord, ‘vrachtwagen’, dan valt het onder respectievelijk Fries of Nederlands. Is de respons in beide talen fout, bijvoorbeeld ‘bus’ in plaats van ‘vrachtauto’, dan wordt het fout gerekend. De subtest Woordontwikkeling heeft in totaal 70 items. Omdat meerdere responsen correct kunnen zijn, zijn er in totaal 216 correcte responsen (cognaten, typisch Friese en typisch Nederlandse responsen) bij deze itemset mogelijk. Van deze 216 correcte responsen bestaat 26% uit cognaten. Omdat er bij de adaptatie geen wijzigingen in de items zijn gemaakt, is het percentage aan cognaatitems bij deze tests gelijk. Verder zijn 41% van de correcte responsen typisch Fries en 33% typisch Nederlands. Er zijn relatief meer typisch Friese responsen doordat in het Fries vaker een uitspraakvariant van een woord bestaat, bijvoorbeeld ‘skuon’ en ‘skunnen’ (schoenen). Het percentage cognaten ligt bij de productieve woordenschattests veel lager dan bij de receptieve tests vanwege het feit dat er meerdere antwoordmogelijkheden zijn per item.

4. Methodologie

In deze paragraaf wordt de methodologie van de eerste meting met de woordenschattests voor het Fries en het Nederlands besproken. Paragraaf 4.1 geeft een beschrijving van de proefpersonen en paragraaf 4.2 behandelt de procedure.

4.1 Proefpersonen

De onderzoeksgroep bestaat uit 98 proefpersonen, te weten 48 meisjes en 50 jongens. Hun gemiddelde leeftijd is 2;9 jaar (sd 2 maanden), met een minimum van 2;4 jaar en een maximum van 3;4 jaar. Van deze 98 proefpersonen komen 61 kinderen uit gezinnen waarin de ouders alleen maar of meestal Fries tegen hun kinderen spreken. De ouders van 37 kinderen spreken alleen maar of meestal Nederlands tegen hun kinderen. Kinderen uit gemixte gezinnen, waarbij de ene ouder Fries spreekt en de andere Nederlands, zijn buiten het onderzoek gelaten. De proefpersonen wonen verspreid door Fryslân. Op vier proefpersonen na wonen ze allemaal op het platteland. Twee kinderen wonen in Sneek, een middelgrote stad met ongeveer 33.500 inwoners (CBS, 1 januari 2010), en vier kinderen komen uit Sloten, een kleine stad met ongeveer 750 inwoners (CBS, 1 januari 2010). Binnen de onderzoeksgroep zijn geen systematische verschillen gevonden tussen thuistaal, geslacht en sociaal-economische status (SES). De ouders van de kinderen met Nederlands als thuistaal rapporteren dat hun kinderen thuis eigenlijk alleen maar Nederlands spreken, terwijl de ouders van de kinderen met Fries als thuistaal rapporteren dat hun kinderen tijdens spel met bijvoorbeeld broertjes of zusjes naast het Fries soms ook Nederlands praten. Alle kinderen bezoeken een peuterspeelzaal, variërend van één tot drie dagdelen per week. Bij 43% van de kinderen betreft dit een Friestalige of tweetalige peuterspeelzaal. Deze peuterspeelzalen hanteren een taalbeleid waarbij de leidsters òf consequent Fries tegen de kinderen spreken, òf waarbij de ene leidster Fries en de andere Nederlands spreekt tegen de kinderen.

4.2 Procedure

Op een enkeling na zijn alle peuters in een aparte ruimte buiten de peuterspeelzaal getest. Meestal was dit alleen met de testleider; soms zat er een derde persoon bij. Eerst werd de receptieve woordenschattest (PPVT-III) afgenomen en daarna de actieve woordenschattest (subtest Woordontwikkeling). De peuters werden eerst in het Fries getest en enkele weken later in het Nederlands. Om organisatorische redenen was het niet mogelijk om de ene helft eerst in het Fries en later in het Nederlands te testen en de andere helft eerst in het Nederlands en daarna in het Fries. Bij het testen werd vastgehouden aan het één-persoon-één-taal-principe (Döpke 1992) wat wil zeggen dat de testleiders die het kind in het Fries testten alleen Fries tegen het kind spraken. De testleiders die het kind in het Nederlands testten, spraken alleen Nederlands tegen het kind.

De receptieve woordenschattest bestaat zoals gezegd uit 108 items gerangschikt op moeilijkheidsgraad in negen sets van twaalf items. De test wordt afgebroken volgens de standaardprocedure, d.w.z. zodra het kind in een set negen of meer items fout heeft. De totaalscore bestaat uit het totaal aantal items dat het kind goed gescoord heeft. De actieve woordenschattest heeft 70 items gerangschikt op moeilijkheidsgraad. Deze test wordt afgebroken zodra het kind acht achtereenvolgende fouten maakt. Een correct antwoord in de andere taal dan de taal die getest wordt, wordt hierbij goed gerekend. Bij het berekenen van de totaalscore wordt het aantal cognaatresponsen en het aantal correcte responsen uit de betreffende taal (Fries of Nederlands) bij elkaar opgeteld. Omdat voor beide tests geen normen bestaan wordt gewerkt met de ruwe scores, oftewel de onbewerkte totaalscores van beide tests.

5. Resultaten

Deze paragraaf beschrijft de resultaten van de gehele woordenschattests, die van alleen de non-cognaatitems (het NC-deel) en die van alleen de cognaatitems (het C-deel). Als de aanwezigheid van cognaten geen invloed heeft op de resultaten, dan moet het verschil in gemiddelde ruwe score tussen beide groepen thuistaal (thuistaal Fries en thuistaal Nederlands) in stand blijven als de cognaatitems uit de test worden gehaald. Paragraaf 5.1 geeft de resultaten van de receptieve woordenschattests in beide talen. In paragraaf 5.2 worden de resultaten van de productieve woordenschattests behandeld.

5.1 Receptieve woordenschattests

Tabel 1 laat de resultaten zien van de receptieve woordenschattest Fries, oftewel de testadaptatie. Eerst worden de resultaten van de gehele test gepresenteerd en dan die van het NC-deel en die van het C-deel. Het is maar bij 91 van de in totaal 98 kinderen die aan het onderzoek meededen, gelukt om deze test succesvol af te nemen.

De gemiddelde score van de kinderen met Fries als thuistaal is 34,95 tegenover een gemiddelde van 29,63 bij de kinderen met Nederlands als thuistaal. Bij het NC-deel is de gemiddelde score van de kinderen met Fries als thuistaal 20,75 en de gemiddelde score van de kinderen met Nederlands als thuistaal 15,89. Bij het C-deel is de gemiddelde score 14,20 bij de kinderen met Fries als thuistaal en 13,74 bij de kinderen met Nederlands als thuistaal.

Het verschil tussen de gemiddelde score van de kinderen met Fries als thuistaal en de gemiddelde score van alle kinderen (het totaal) is bij de gehele test en het NC-deel bijna even groot, namelijk $(34,95-32,90=)$ 2,05 punten bij de gehele test en $(20,75-18,88=)$ 1,87 punten bij het NC-deel. Evenzo is het verschil tussen de gemiddelde score van de kinderen met Nederlands als thuistaal en de gemiddelde score van alle kinderen (het totaal) bij de gehele test en het NC-deel ook bijna even groot, namelijk $(29,63-32,90=)$ -3,27 punten bij de gehele test en $(15,89-18,88=)$ -2,99 punten bij het NC-deel. Bij het C-deel is dit verschil in gemiddelde score van de kinderen per thuistaal met de gemiddelde score van alle kinderen bijna nihil, namelijk $(14,20-14,02=)$ 0,18 punten bij de kinderen met Fries als thuistaal en $(13,74-14,02=)$ -0,28 punten bij kinderen met Nederlands als thuistaal. De non-cognaatitems bepalen dus grotendeels de score van de gehele test. Het aandeel van de cognaatitems is relatief klein. De data die een half jaar later en een jaar later zijn verzameld laten dezelfde trend zien. Bij deze test hebben de cognaten dus nauwelijks invloed op de totaalscore van de kinderen.

Tabel 1: Gemiddelden (gem) en bijbehorende standaarddeviaties (sd) van de ruwe scores van zowel de gehele receptieve woordenschattest voor het Fries (testadaptatie van PPVT-III-NL) als van het non-cognatendeel (NC-deel) en het cognatendeel (C-deel) van deze test. De scores zijn verdeeld over thuistaal (Fries, Nederlands). Verder is bij elke itemset (gehele test, NC-deel, C-deel) het verschil gegeven tussen het gemiddelde van de kinderen per thuistaal en dat van alle kinderen (Δ_{tot}).

Thuistaal	Gehele test				NC-deel			C-deel		
	N	gem	sd	Δ_{tot}	gem	sd	Δ_{tot}	gem	sd	Δ_{tot}
Fries	56	34,95	9,71	2,05	20,75	5,67	1,87	14,20	4,70	0,18
Nederlands	35	29,63	7,88	-3,27	15,89	4,70	-2,99	13,74	3,98	-0,28
Totaal	91	32,90	9,38		18,88	5,80		14,02	4,40	

Tabel 1 laat verder zien dat de standaarddeviaties bij het NC-deel en het C-deel bijna de helft kleiner zijn dan die van de gehele test, wat betekent dat er minder variatie zit in gemiddelde scores van respectievelijk de non-cognaatitems en de cognaatitems vergeleken met die van de

gehele test. Dit komt doordat het aantal items bij deze twee gedeeltes van de test uiteraard kleiner is dan het totale aantal items van de gehele test.

De Nederlandse receptieve woordenschattest bevat uiteraard ook items die in beide talen gelijk zijn. Tabel 2 beschrijft daarom de resultaten met betrekking tot deze test.

Tabel 2: Gemiddelden (gem) en bijbehorende standaarddeviaties (sd) van de ruwe scores van zowel de gehele receptieve woordenschattest voor het Nederlands (PPVT-III-NL) als van het non-cognatendeel (NC-deel) en het cognatendeel (C-deel) van deze test. De scores zijn verdeeld over thuistaal (Fries, Nederlands). Verder is bij elke itemset (gehele test, NC-deel, C-deel) het verschil gegeven tussen het gemiddelde van de kinderen per thuistaal en dat van alle kinderen (Δ_{tot}).

Thuistaal	Gehele test				NC-deel			C-deel		
	N	gem	sd	Δ_{tot}	gem	sd	Δ_{tot}	gem	sd	Δ_{tot}
Fries	61	36,61	8,61	-0,65	20,49	4,81	-0,22	16,11	4,34	-0,44
Nederlands	31	38,55	7,94	1,29	21,13	3,98	0,42	17,42	4,28	0,87
Totaal	92	37,26	8,40		20,71	4,53		16,55	4,34	

De aantallen (N) verschillen van die uit Tabel 1, omdat het niet gelukt is bij alle peuters deze test succesvol af te nemen. De gemiddelde score van de kinderen met Fries als thuistaal is 36,61 tegenover de gemiddelde score van 38,55 bij de kinderen met Nederlands als thuistaal. Bij het NC-deel is de gemiddelde score 20,49 bij de kinderen met Fries als thuistaal en 21,13 bij de kinderen met Nederlands als thuistaal. Bij het C-deel is de gemiddelde score 16,11 bij de kinderen met Fries als thuistaal en 17,42 bij de kinderen met Nederlands als thuistaal.

De verschillen zijn bij de resultaten van deze woordenschattest erg klein. Ze doen echter geen afbreuk aan onze stelling dat de cognaten geen invloed hebben op de resultaten. De verschillen worden namelijk minder belangrijk naarmate het verschil in competentie kleiner wordt en dat is bij deze test het geval. Bij de kinderen met Fries als thuistaal is het verschil tussen het gemiddelde van deze groep kinderen met het gemiddelde van de totale groep kinderen -0,65 punten bij de gehele test. Dit verschil wordt voor het grootste deel verklaard door het C-deel, dat -0,44 punten bedraagt, terwijl het NC-deel -0,22 punten van het verschil verklaart. Bij de kinderen met Fries als thuistaal lijkt het C-deel een iets belangrijker aandeel te leveren. Bij de kinderen met Nederlands als thuistaal is het verschil tussen het gemiddelde van de kinderen met Nederlands als thuistaal en van alle kinderen 1,29 punten. Dit verschil wordt ook vooral verklaard vanuit het C-deel. Zoals gezegd zijn de verschillen tussen beide groepen kinderen miniem. Beide groepen kinderen blijken ongeveer even competent te zijn in de receptieve woordenschat van het Nederlands. Een verklaring voor dit resultaat kan zijn dat de kinderen bij dit tweede testmoment (het Nederlands werd enkele weken later getest dan het Fries) al gewend zijn aan de testsituatie waarbij ze door een vreemde uit hun groep worden gehaald om spelletjes te doen. De data die een half jaar later en een jaar later zijn verzameld laten zien dat de verschillen opnieuw nihil zijn (minimum verschil van 0,24 punten, maximum verschil van 1,20 punten), maar dat het verschil bij deze twee follow-up metingen door de non-cognaten worden bepaald.

5.2 Productieve woordenschattests

Tabel 3 laat de resultaten van de productieve woordenschattest van het Nederlands zien door de gemiddelden en standaarddeviaties te geven van zowel de gehele test als van het NC-deel en het C-deel. Het verschil in aantal kinderen (N) bij deze test en bij de beide receptieve tests (zie paragraaf 5.1) is te verklaren uit het feit dat niet bij ieder kind de test succesvol is afgenomen.

Tabel 3: Gemiddelden (gem) en bijbehorende standaarddeviaties (sd) van de ruwe scores van zowel de gehele productieve woordenschattest voor het Fries (testadaptatie subtest Woordontwikkeling) als van het non-cognatendeel (NC-deel) en het cognatendeel (C-deel) van deze test. De scores zijn verdeeld over thuistaal (Fries, Nederlands). Verder is bij elke itemset (gehele test, NC-deel, C-deel) het verschil gegeven tussen het gemiddelde van de kinderen per thuistaal en dat van alle kinderen (Δ_{tot}).

Thuistaal	Gehele test				NC-deel			C-deel		
	N	gem	sd	Δ_{tot}	gem	sd	Δ_{tot}	gem	sd	Δ_{tot}
Fries	57	10,47	4,01	1,45	5,26	2,60	1,83	5,91	2,35	-0,13
Nederlands	34	6,59	2,46	-2,43	0,35	0,65	-3,08	6,26	2,27	0,22
Totaal	91	9,02	3,97		3,43	3,17		6,04	2,31	

De gemiddelde score van de kinderen met Fries als thuistaal is 10,47 tegenover een gemiddelde van 6,59 bij de kinderen met Nederlands als thuistaal. Bij het NC-deel is de gemiddelde score van de kinderen met Fries als thuistaal 5,26 en 0,35 bij de kinderen met Nederlands als thuistaal. Bij het C-deel is de gemiddelde score van de kinderen met Fries als thuistaal 5,91 en 6,26 bij de kinderen met Nederlands als thuistaal. De kinderen met Nederlands als thuistaal geven dus slechts enkele keren een correcte Friestalige respons en voor de rest geven zij alleen bij de cognaatitems een correcte respons.

Het verschil tussen de gemiddelde score van de kinderen met Fries als thuistaal en van het totaal aan kinderen is bij de gehele test bijna gelijk aan dat van het NC-deel, namelijk 1,45 punten bij de gehele test en 1,83 punten bij het NC-deel. Ook het verschil tussen de gemiddelde score van de kinderen met Nederlands als thuistaal en dat van alle kinderen is bijna gelijk, te weten -2,43 punten bij de gehele test en -3,08 punten bij het NC-deel. Bij de cognaatitems is het verschil per groep thuistaal met het totaal aan kinderen nihil, namelijk -0,13 punten bij de kinderen met Fries als thuistaal en 0,22 punten bij de kinderen met Nederlands als thuistaal. Dit betekent dat de cognaatitems nauwelijks invloed uitoefenen op het resultaat. Ook hier wordt het verschil in scores vooral bepaald door de non-cognaatitems. De data die een half jaar en een jaar later verzameld zijn bij dezelfde kinderen geven eenzelfde beeld. Bij deze testadaptatie hebben de cognaten dus geen betekenisvolle invloed op de resultaten.

De resultaten van de Nederlandse productieve woordenschattest zijn ondergebracht in Tabel 4. Ook hier wijkt het aantal kinderen af van de overige drie tests omdat niet bij ieder kind de test succesvol is afgenomen.

Tabel 4: Gemiddelden (gem) en bijbehorende standaarddeviaties (sd) van de ruwe scores van zowel de gehele productieve woordenschattest voor het Nederlands (subtest Woordontwikkeling) als van het non-cognatendeel (NC-deel) en het cognatendeel (C-deel) van deze test. De scores zijn verdeeld over thuistaal (Fries, Nederlands). Verder is bij elke itemset (gehele test, NC-deel, C-deel) het verschil gegeven tussen het gemiddelde van de kinderen per thuistaal en dat van alle kinderen (Δ_{tot}).

Thuistaal	Gehele test				NC-deel			C-deel		
	N	gem	sd	Δ_{tot}	gem	sd	Δ_{tot}	gem	sd	Δ_{tot}
Fries	57	8,65	4,51	-2,28	2,07	2,24	-2,17	6,75	2,92	-0,32
Nederlands	31	15,13	6,56	4,20	8,23	4,36	3,99	7,65	3,02	0,58
Totaal	88	10,93	6,14		4,24	4,30		7,07	2,97	

De gemiddelde score van de kinderen met thuistaal Fries op de productieve woordenschattest Nederlands is 8,65. De gemiddelde score van de kinderen met Nederlands als thuistaal is beduidend hoger, namelijk 15,13. Bij het NC-deel is de gemiddelde score van de kinderen met

thuis taal Fries 2,07 en van de kinderen met thuis taal Nederlands 8,23. Bij het C-deel is de gemiddelde score 6,75 bij de kinderen met Fries als thuis taal en 7,65 bij de kinderen met Nederlands als thuis taal.

Het verschil tussen het gemiddelde van de kinderen met Fries als thuis taal en dat van alle kinderen op de gehele test is bijna gelijk aan dat van het NC-deel, namelijk -2,28 punten bij de gehele test en -2,17 punten bij het NC-deel. Ook is het verschil tussen het gemiddelde van de kinderen met Nederlands als thuis taal en dat van het totaal aan kinderen op de gehele test bijna gelijk aan dat van het NC-deel, te weten 4,20 punten bij de gehele test en 3,99 punten bij het NC-deel. De verschillen tussen het gemiddelde per thuis taal en dat van alle kinderen bij het C-deel zijn zeer gering, namelijk -0,32 punten bij de kinderen met Fries als thuis taal en 0,58 punten bij de kinderen met Nederlands als thuis taal. Dit betekent dat de non-cognaatitems voornamelijk het verschil uitmaken. De data die een half jaar later en een jaar later bij deze kinderen zijn verzameld, laten eenzelfde trend zien. Net als bij de andere drie tests, spelen hier de cognaatitems geen belangrijke rol.

6. Discussie

Bij zowel beide receptieve woordenschattests als bij beide productieve woordenschattests hebben de cognaatitems geen betekenisvolle invloed op de resultaten. Cognaten bestaan nu eenmaal. Zij komen in het dagelijks leven voor en zijn onderdeel van taal. Tests horen representatief te zijn voor een taal, ook voor een taal die een overlap met een andere taal vertoont. In dat geval hoort die overlap eveneens in de taaltest aanwezig te zijn. Wij sluiten ons aan bij de conclusie van Meara, Lightbown & Halter (1994) dat de aanwezigheid van cognaten in een test geen invloed op de resultaten zal hebben wanneer het aantal cognaatitems een goede weerspiegeling is van het daadwerkelijke aantal cognaten tussen beide talen. De validiteit van een testadaptatie waarbij met deze conclusie rekening is gehouden wordt daar niet door aangetast. Ook de betrouwbaarheid van die test loopt geen gevaar, want de interne homogeniteit blijft ongeveer hetzelfde. Mocht men toch het zekere voor het onzekere willen nemen, dan kan men altijd achteraf kiezen voor een pragmatische aanpak door de cognaatitems uit de test te halen. Wanneer echter de cognaten tijdens de testadaptatie al uit de test worden gelaten, dan creëert men een test met een hogere moeilijkheidsgraad die zich richt op een hoger niveau in plaats van een algemeen niveau van de woordenschat. Het middel streeft dan het doel voorbij.

Kortom, het gebruik van cognaten in testadaptaties is dus geoorloofd wanneer de test dan nog steeds een goede representatie is van de geteste taal. De variantie in scores is nauwelijks te verklaren door de cognaten. Als het doel van de test is om het algemene niveau in woordenschat te meten, dan is de aanwezigheid van cognaten in die test ‘in goede zaak’, oftewel een goede zaak.

Dankwoord

Wij willen graag taalkundigen Arjen Versloot en Eric Hoekstra bedanken voor hun hulp bij de adaptatie van de Friese tests. Bohn, Stafleu en Van Loghum, Liesbeth Schlichting en Henk Lutje Spelberg zijn we erg dankbaar voor het gebruik van de subtest Woordontwikkeling van Schlichting Test voor Taalproductie II. Tot slot een woord van dank voor de testleiders Irene Brinkman, Maaike Denissen, Brenda Kuipers, Marita Oosterheerd en Tineke Smeding, en voor Kobe Flapper en Tineke Visser voor de invoer van de data.

Literatuurlijst

- Chen, Z. & G. Henning (1985), Linguistic and cultural bias in language proficiency tests, *Language Testing* 2: 155-163.
- Döpke, S. (1992), *One-parent-one-language: An interactional approach*, Amsterdam: John Benjamins.
- Dunn, L.M. & L.M. Dunn (1997), *Peabody Picture Vocabulary Test-Third edition*, Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Gathercole, V.C. Mueller, E.M. Thomas & E. Hughes (2008), Designing a normed receptive vocabulary test for bilingual populations: A model from Welsh, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6: 678-720.
- McNamara, T. & C. Roever (2006), Psychometric approaches to fairness: Bias and DIF, *Language learning* 56: 81-128.
- Meara, P., P.M. Lightbown & R.H. Halter (1994), The effect of cognates on the applicability of yes/no vocabulary tests, *The Canadian Modern Language Review* 50: 296-308.
- Schlichting, L. & H. Lutje Spelberg (2010), *Schlichting Test voor Taalproductie II*, Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.
- Schlichting, L. (2005), *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL*, Amsterdam: Harcourt Assessments BV.
- Simon, A.J. & L.M. Joiner (1976), A Mexican version of the Peabody Picture Vocabulary Test, *Journal of educational measurement* 23: 137-143.
- Umbel, V.M., B.Z. Pearson, M.C. Fernández & D.K. Oller (1992), Measuring bilingual children's receptive vocabularies, *Child Development* 63: 1012-1020.

Tekst, perceptie, evaluatie

Text, perception, evaluation

Waarom goed niet goed genoeg is

Onderzoek naar de kracht van positieve en negatieve evaluaties

Christine Liebrecht,¹ Letticia Hustinx & Margot van Mulken
Radboud Universiteit Nijmegen

1. Inleiding

Iedereen kan zijn mening bij een groot publiek onder de aandacht brengen; dankzij de komst van het internet is dit nog gemakkelijker geworden. Beoordelingswebsites schieten als paddenstoelen uit de grond, met een klik op de knop is een weblog gestart en reacties worden onder teksten van anderen geplaatst. De oordelen worden bovendien vliegensvlug verspreid via sociale media als Hyves, Twitter en Facebook.

Voor bedrijven worden deze consumentoordelen steeds waardevoller. De mond-tot-mondreclame (*word of mouth*, WOM) is invloedrijk (o.a. Frenzen & Nakamoto 1993; Herr, Kardes & Kim 1991; Reingen & Kernan 1986), zowel op korte als lange termijn (Bone 1995). Leest een consument andermans ervaringen, dan worden zijn bewustwording, verwachtingen, percepties, attitudes, gedragsintenties en het daadwerkelijke koopgedrag beïnvloed (Ha 2004; Reichheld & Scheffer 2000; Ward & Lee 2000). Positieve WOM wordt als betrouwbare informatie gezien (Goldenberg e.a. 2001), waardoor de consument het product positiever evalueert (Verlegh & Sodderland 2010), het vaker aan anderen aanraadt en regelmatig herhalingsaankopen doet (Reichheld & Scheffer 2000). Negatieve WOM heeft tegengestelde effecten van positieve WOM: het is schadelijk voor bedrijven (zie o.a. Herr e.a. 1991; Wetzler e.a. 2007).

Vanwege de grote invloed van WOM op (potentiële) klanten, zijn consumentoordelen en -behoefes interessant voor bedrijven (Godes e.a. 2005). Met reputatiemanagement kan een organisatie inzicht krijgen in wat aanslaat bij het publiek en waar nog winst te behalen valt. Er wordt dan ook steeds meer geld besteed aan het monitoren van consumentoordelen op het web. Niet alleen medewerkers worden hiervoor aangesteld, inmiddels is er ook geavanceerde software ontwikkeld die de oordelen vrij nauwkeurig in kaart kunnen brengen. Door steekwoorden over aan de organisatie gerelateerde onderwerpen in te voeren, worden (mogelijk) relevante berichten van het web gefilterd. Of zo'n bericht positief of negatief is (de zogeheten sentimentanalyse), bepaalt de software aan de hand van de ingevoerde semantiek van woorden, vaak gebaseerd op hun woordenboekbetekenis (Taboada, Tofiloski, Stede, Brooke & Voll 2011).

Dergelijke software is momenteel volop in ontwikkeling en wordt continu verbeterd. Echter, er lijken nog haken en ogen aan te zitten. Dit is met name op het gebied van polariteit (ook wel valentie genoemd) het geval: bepalen of een uiting een positieve of negatieve betekenis heeft. Ten eerste wordt de polariteit niet altijd als zodanig herkend en correct geïnterpreteerd. De woordenboekbetekenis van bijvoorbeeld het woord *goed* is misschien wel positief, maar wordt negatief bedoeld in *niet goed* of *goed mislukt*. Polanyi en Zaenen (2004) noemen dit *contextual valence shifters*: de polariteit van een woord verandert in de context. Een positief woord kan omslaan in negatief (*goed* versus *niet goed*) of andersom. Ten tweede worden alle positieve dan wel negatieve uitingen op een hoop gegooid, terwijl de mate van die gepolariseerde uitingen varieert, bijvoorbeeld omdat er krachtaanduiders in staan (*aardig goed* of *heel goed*). Woorden als *goed* en *fantastisch* wordt door de software beide als positief

¹ Christine Liebrecht, Afdeling Nederlandse Taal en Cultuur, Radboud Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen, c.liebrecht@let.ru.nl.

bestempeld, terwijl de schrijver van het bericht positiever is over een hotel als hij het *fantastisch* noemt dan wanneer hij het *goed* vindt. Hetzelfde geldt aan negatieve zijde: *een verschrikkelijk hotel* is erger dan *een slecht hotel* maar wordt niet als zodanig door de software herkend. Naar het tweede probleem - het variëren in krachtverschil in positieve en negatieve oordelen - gaat de aandacht van dit artikel uit.

Woorden als *fantastisch* en *verschrikkelijk* zetten het positieve dan wel negatieve oordeel van de schrijver op een stilistische manier extra kracht bij. In de linguïstische literatuur wordt dit verschijnsel taalintensivering genoemd. Van Mulken en Schellens (te verschijnen) definiëren taalintensivering als: “een element in een uiting is een intensivering wanneer het element kan worden weggelaten of vervangen met als resultaat: een grammaticaal correcte zin die in de context relevant is en een minder krachtige evaluatie tot uitdrukking brengt.” Een intensivering kan naast het gebruik van bijvoeglijk naamwoorden zoals *fantastisch* en *verschrikkelijk* ook op andere wijzen tot stand komen, bijvoorbeeld met voorvoegsels (*supergoed*), bijwoorden (*heel*, *erg*), zelfstandig naamwoorden (*kantinevoer* in plaats van *kantinemaaltijd*), werkwoorden (*scheuren* in plaats van *rijden*), stijlfiguren (zoals metaforen (*een boom van een kerel*), hyperbool (we moesten *een eeuw* wachten), herhaling (dat is *vast en zeker* waar)) en typografische elementen (*Mooi!!!!* of *GOED!*).

In de loop der jaren zijn er diverse effectonderzoeken uitgevoerd die de invloed van taalintensivering op ontvangers bestudeerden. De resultaten blijken niet eenduidig. Soms werkt het taalgebruik positief. Hamilton, Hunter en Burgoon (1990) toonden bijvoorbeeld aan dat geïntensiveerd taalgebruik een boodschap duidelijker maakt, met een positief effect op de betrouwbaarheid ervan en op de attitude van de ontvanger. In andere experimenten bleek eveneens een zogeheten ‘hoogintense’ boodschap een positievere attitudeverandering teweeg te brengen vergeleken met een ‘laagintense’ tegenhanger (zie o.a. Bankhead e.a. 2003; Buller e.a. 2000a, 200b; Hamilton & Stewart 1993; Rogan & Hammer 1998). In andere experimenten werd daarentegen geen verschil gevonden tussen geïntensiverde en niet-geïntensiverde uitingen (zie bijvoorbeeld Hornikx, Pieper & Schellens 2008). Soms werd er zelfs een tegengesteld effect gevonden (Berney-Reddish 2006; Bowers 1964). Een verklaring voor deze ogenschijnlijk tegenstrijdige bevindingen lijkt de operationalisatie van taalintensivering te zijn: veel onderzoekers manipuleren de uitingen in hun teksten niet alleen stilistisch, maar ook inhoudelijk (bijvoorbeeld Hamilton e.a. 1990; zie voor een discussie Van Mulken & Schellens te verschijnen). Afgezien daarvan is in de besproken effectonderzoeken naar taalintensiteit de polariteit van een uiting niet betrokken. Dit is opvallend, aangezien positieve en negatieve boodschappen een andere werking hebben op ontvangers.

1.1 De werking van positieve en negatieve boodschappen

Cognitief psychologisch onderzoek toont aan dat negatieve uitingen krachtiger overkomen op de ontvanger dan positieve (o.a. Baumeister e.a. 2001; Hamilton & Huffman 1971; Wyer 1974). Ze krijgen meer aandacht, wekken meer emoties op, hebben een grotere invloed op het gedrag en blijven langer en beter hangen in het geheugen (Baumeister e.a. 2001; Dijksterhuis & Aarts 2003; Peeters & Czapinski 1990; Pratto & John 1991).

Een tweetal theorieën verklaren de krachtige werking van negatieve boodschappen, die in dit artikel gezamenlijk polariteitseffecten worden genoemd. Ten eerste speelt de kracht van negatieve boodschappen zich af op cognitief niveau. Evolutionair gezien gaat negativiteit vaak samen met emoties zoals angst of gevaar en positiviteit met zekerheid en veiligheid. Vanwege dit belang hebben mensen automatisch de neiging om aanzienlijk meer aandacht te besteden aan onaangename (negatieve) dan aan aangename (positieve) informatie (de zogeheten *negativity bias*) (Jing-Schmidt 2007; Parkinson 1995; Pratto & John 1991; Tomaka e.a. 1997). Ten tweede speelt de kracht van negatieve boodschappen zich af op communicatieniveau. Aangeleerd gedrag op basis van sociale factoren zoals gezichts-

bescherming en beleefdheid zorgt ervoor dat taalgebruikers eerder een positieve dan een negatieve boodschap verwachten. Ze hebben de universele neiging om zaken vanuit de zonnige kant van het leven te bekijken en erover te vertellen (dit wordt het *Pollyanna principe* genoemd) (Boucher & Osgood 1969; Jing-Schmidt 2007). Bij een negatieve boodschap willen mensen dan ook al te graag er iets positiefs in zien of de negativiteit afzwakken (Taylor 1991). Blijkt de boodschap toch onweerlegbaar negatief, dan zorgt schending van de (positieve) verwachtingen voor een krachtige invloed van de (negatieve) boodschap. Dit werkt als een contrasteffect (Fiske 1980; Kanouse & Hanson 1971; Skowronski & Carlston 1989).

Op basis van de cognitief verschillende verwerking van positieve en negatieve boodschappen, valt te verwachten dat een negatief geformuleerde boodschap een grotere kracht heeft dan een positief gestelde boodschap. Met andere woorden: een half leeg glas zou wel eens, in de perceptie van de taalgebruiker, leger kunnen zijn dan een half vol glas. De vraag is welke rol taalintensivering speelt bij de gepercipieerde kracht van positieve en negatieve evaluaties.

1.2 De relatie tussen intensiteit en polariteit

Naar de relatie tussen intensiteit en polariteit zijn decennia geleden een aantal Engelstalige onderzoeken uitgevoerd – hoewel daarin het concept taalintensivering niet werd betrokken. Zo nam Feldman (1966) de ervaren kracht van adjectieven onder de loep. Participanten beoordeelden positieve en negatieve adjectieven in een evaluatieve zin (*hij is een* [adjectief] *man*) op een negenpuntsschaal. Daaruit kwam naar voren dat negatieve adjectieven als krachtiger werden ervaren dan positieve. Dit gold eveneens voor de negatieve adjectieven waarvan ook het positieve antoniem was bevraagd (bijvoorbeeld *slecht* versus *goed*). De weging van de equivalenten bleek dus niet symmetrisch, want de negatieve adjectieven werden krachtiger gevonden.

Jones en Thurstone (1955) onderzochten niet alleen de sterkte van adjectieven maar ook die van adverbia. Zij legden aan deelnemers in totaal 51 woorden en zinnen voor die varieerden in de mate waarop de hoofdpersoon een gebeurtenis wel of niet leuk vond, bijvoorbeeld *He 'barely liked' creamed corn*. Op een 9-puntsschaal van *greatest dislike* (-4) via *neither like or dislike* (0) tot *greatest like* (+4) gaven deelnemers de plaats van het evaluatieve element (in dit geval *barely liked*) aan. Hieruit kwam een lijst met scores van evaluatieve adjectiva en adverbia, uiteenlopend van de meest positieve woorden (*best of all, favorite, like intensely, excellent*) tot de meest negatieve woorden (*despise, loath, dislike intensely, terrible*). Deze woorden wijken dus af van het neutrale nulpunt (*neither like or dislike*) en kunnen onder de noemer 'intensiverders' geschaard worden. Opvallend was hierbij dat de negatieve begrippen gemiddeld een negatievere score kregen dan de positieve begrippen een positieve score. Hieruit valt te concluderen dat de negatieve woorden als krachtiger ervaren worden door de taalgebruikers.

Taboada e.a. (2011) onderzochten polariteit in een corpusonderzoek. Een codeur scoorde de ervaren kracht van positieve en negatieve adjectieven, nomina, adverbia en verba op een schaal van -5 tot +5. Drie andere codeurs controleerden die score vervolgens aan de hand van een woordenboek. Uit dit onderzoek bleek dat de subjectiviteit van een dergelijke scoringstaak en de contextafhankelijkheid uitzonderlijk complex is. Een woord als *inspireren* bijvoorbeeld is neutraal in *De film was geïnspireerd op een echte gebeurtenis* maar positief in *De lerares inspireerde haar studenten om hun dromen na te leven*. Bovendien vroegen de onderzoekers zich af hoe positief *inspireren* vervolgens gescoord moest worden op de evaluatieschaal. Ondanks hun eigen bezwaren publiceerden Taboada e.a., net als Jones en Thurstone, een lijst met positieve en negatieve Engelse woorden, gerangschikt op sterkte. Dergelijke lijsten lijken handig, maar zijn statisch: de sterkte van de woorden verandert in de

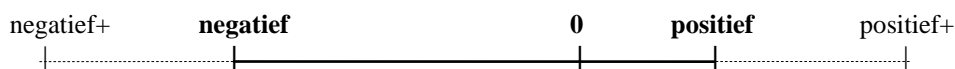
loop der tijd. Bovendien is de ervaren kracht en specifieke betekenis persoons- en contextafhankelijk.

Rokeach (1968) hield wel in enige mate rekening met de contextafhankelijkheid door adjectieven geïsoleerd én in combinatie met nomina te onderzoeken. Participanten moesten twee concepten los van elkaar beoordelen en gecombineerd met elkaar. Die concepten waren positief (bijvoorbeeld *atleet*) of negatief (*oneerlijk*). De gemixte combinaties konden dus zowel een positief als een negatief woord bevatten (*de oneerlijke atleet*). Participanten vonden deze gemixte combinaties negatiever dan wanneer ze de twee concepten afzonderlijk van elkaar beoordeelden. De negatieve polariteit van het ene concept beïnvloedt dus de polariteit van het totaal, en dit zou implicaties moeten hebben voor verder onderzoek.

Voor het Nederlands bestaat, voor zover bekend, alleen de studie van Dijksterhuis en Aarts (2003). Zij deden een serie experimenten waarbij proefpersonen negatieve en positieve woorden te zien kregen (zoals *gemeen/lief*, *dief/vriend*). De participanten moesten later aangeven of ze de woorden wel of niet hadden gezien, of het woord positief of negatief was en ze moesten er een synoniem van geven. Het bleek dat de participanten de negatieve woorden vaker correct herkenden dan de positieve woorden. Ook werd bij de negatieve woorden vaker goed aangegeven dat ze negatief zijn, dan bij de positieve woorden dat ze positief zijn. Herkenning van de betekenis speelde hierbij geen rol: de participanten hadden er bij zowel de negatieve als de positieve woorden geen moeite mee om de juiste synoniemen te geven. Dit onderzoek toont een verschil in het ervaren van positieve en negatieve Nederlandse woorden aan, maar de gepercipieerde kracht van die woorden – zoals bovenstaande Engelstalige onderzoeken wel onderzochten – is buiten beschouwing gelaten.

1.3 De ervaren kracht van geïntensiveerde positieve en negatieve evaluaties

Diverse onderzoeken tonen een krachtverschil aan tussen positieve en negatieve boodschappen en woorden: negativiteit wordt als krachtiger ervaren dan positiviteit. De vraag die nu openstaat is welke rol taalintensivering speelt bij de krachtperceptie van positieve en negatieve uitingen. Van dit stilistische middel wordt gesteld dat het uitingen krachtiger maakt, maar nog niet eerder is systematisch onderzocht of dit ook het geval is bij gepolariseerde uitingen. De gepercipieerde kracht van ongemarkeerde positieve en negatieve uitingen is al wel eerder onderzocht, maar nog niet achterhaald is in hoeverre taalintensiveringen positieve en negatieve uitingen (nog) krachtiger maken. Dit vraagstuk is in onderstaande figuur schematisch weergegeven.



Figuur 1: Schematische weergave van de gepercipieerde kracht van positieve en negatieve uitingen en de mogelijke krachttoename van geïntensiveerde uitingen.

In het onderzoek waarover in dit artikel gerapporteerd wordt, is consequent het (mogelijke) krachtverschil tussen positieve en negatieve adjectieven en bijbehorende geïntensiveerde equivalenten onderzocht. Omdat het experiment een eerste stap is om de ervaren kracht van gepolariseerde uitingen te onderzoeken, is het experimentele materiaal controleerbaar gehouden door enkel gebruik te maken van ondubbelzinnige intensiverende bijvoeglijk naamwoorden.

De onderzoeksvraag die centraal staat, is: *In hoeverre ervaren taalgebruikers een krachtverschil tussen al dan niet geïntensiveerde positieve en negatieve evaluaties?* Om een antwoord te geven op deze onderzoeksvraag, is een experiment opgezet waarbij participanten

positieve en negatieve evaluaties beoordeelden op kracht. De evaluaties bevatten een al dan niet geïntensiveerd positief of negatief bijvoeglijk naamwoord.

Op basis van de onderzoeken naar de polariteitseffecten, is de verwachting dat negatieve uitingen krachtiger worden ervaren dan positieve (o.a. Baumeister e.a. 2001; Finkenauer & Vohs 2001; Fiske 1980; Hamilton & Huffman 1971; Hodges 1974; Wyer 1974; Taylor, 1991). Mogelijk is dit ook het geval als de evaluaties geïntensiveerd zijn.

2. Methode

Materiaal. Op basis van het *Groot woordenboek van synoniemen en andere betekenisverwante woorden*, Van Dale *Groot woordenboek van de Nederlandse taal* en intuïtie zijn 5 woordparen van evaluatieve antoniemen gevormd (zoals *goed-slecht*) met een geïntensiveerde variant (*fantastisch-verschrikkelijk*). Omdat woorden contextgevoelig zijn (zie Rokeach, 1968), zijn de woorden niet los maar in combinatie met een zelfstandig naamwoord aangeboden. Hierbij is rekening gehouden met de connotatie van het zelfstandig naamwoord: die kan negatief geladen (*tandartsbezoek*), positief geladen (*vriendinnenbezoek*) of neutraal zijn (*bezoek*). Er zijn 5 van dergelijke zelfstandig naamwoordcombinaties gevormd. Deze vijftien zelfstandig naamwoorden en twintig bijvoeglijk naamwoorden leverden 300 verschillende evaluatieve uitingen op. Deze uitingen zijn verdeeld over vijf lijsten (60 evaluatieve uitingen per lijst) die meerdere varianten in elke conditie bevatten (latin square design). Iedere participant beoordeelde de verschillende condities dus meerdere malen (binnen-proefpersoonontwerp). De items werden ad random afgewisseld met in totaal 25 fillers over neutrale onderwerpen zonder evaluatief oordeel (*het interview was eergisteren*). Alle uitingen werden in een dialoogvorm aangeboden waarbij persoon A aan persoon B een vraag stelt. Het antwoord van persoon B bevatte de manipulatie. Ter illustratie zijn hieronder twee voorbeelden gegeven.

- (1) A: *Hoe was je vakantie?*
B: *De vakantie was afschuwelijk.*
(geïntensiveerd negatief bijvoeglijk naamwoord + positief zelfstandig naamwoord)
- (2) A: *Vertel eens iets meer over het ontslaggesprek.*
B: *Het was een leuk ontslaggesprek.*
(onversterkt positief bijvoeglijk naamwoord + negatief zelfstandig naamwoord)

Respondenten. 34 respondenten namen deel aan het experiment: 18 mannen en 16 vrouwen. Het was een gemêleerde respondentengroep: de leeftijd lag tussen de 18 en 63 jaar (gemiddeld 38 jaar) en het opleidingsniveau varieerde tussen een middelbare beroepsopleiding en een wetenschappelijke opleiding.

Procedure. Gebruik makend van het sneeuwbal effect – methode waarbij de aangeschreven respondenten wordt verzocht de e-mail met vragenlijst door te sturen naar anderen om zodoende voldoende respondenten voor het onderzoek te werven – werden via e-mail respondenten geworven om een online vragenlijst bij Thesistools in te vullen. De link van de vragenlijst stond in de e-mail. In de instructie voorafgaand aan de vragenlijst stond een korte opdracht aan de respondenten:

U krijgt zodadelijk korte dialoges te lezen tussen persoon A en B. Geef op bijbehorende schaal aan hoe krachtig u de uiting van persoon B vindt.

Daarnaast werd voorafgaand aan het onderzoek het belang benadrukt om de hele vragenlijst in te vullen en geen items over te slaan. Met de knop ‘volgende’ konden de respondenten naar de vragenlijst. Hierbij kregen zij steeds slechts één item in beeld, terugbladeren was onmogelijk. Bij ieder dialoogje moesten de respondenten aangeven hoe krachtig zij de uiting van persoon B ervoeren op een (ongenummerde) tienpunts-Likertschaal (van niet krachtig tot heel krachtig). Er is bewust gekozen voor een lange ongenummerde schaal om respondenten te stimuleren op basis van hun eerste gevoel te oordelen en de antwoorden niet onderling te vergelijken. In Figuur 1 staat de schaal die de respondenten per item voorgelegd kregen.



Figuur 1. De ongenummerde tienpunts-Likertschaal waarop de respondenten ieder item moesten beoordelen.

Aan het einde van de vragenlijst werden de persoonlijke gegevens van de respondenten gevraagd zoals leeftijd, geslacht en opleidingsniveau. Daarnaast konden zij hun e-mailadres achterlaten om op de hoogte te blijven van het onderzoek. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer vijftien minuten. De ingevulde gegevens werden pas opgeslagen wanneer de respondent aan het eind van de vragenlijst op de verzendknop klikte.

3. Resultaten en discussie²

Om te achterhalen of er een verschil is in de gepercipieerde kracht van positieve en negatieve evaluatieve uitingen, zijn de resultaten getoetst met one-way Anova's met repeated measurements.

De uitkomsten van dit experiment bevestigen de polariteitseffecten. Negatieve uitingen werden als krachtiger gepercipieerd dan positieve uitingen. Taalgebruikers vinden een onversterkte negatieve uiting (*dat is een slechte ontwikkeling*) krachtiger dan het positieve antoniem (*dat is een goede ontwikkeling*). Deze bevinding komt overeen met die van Feldman (1966) die eveneens aantoonde dat negatieve adjectieven als krachtiger worden ervaren dan hun positieve equivalenten.

Daarenboven werden de geïntensiverde evaluaties krachtiger gevonden dan de ongemarkeerde varianten. Zowel aan de positieve als aan de negatieve zijde vinden de taalgebruikers de versterkte evaluaties krachtiger dan de onversterkte evaluaties. Dit geeft het begrip taalintensivering bestaansrecht: het stilistische middel maakt uitingen inderdaad krachtiger zoals eerdere onderzoekers al beweerden (o.a. Aune & Kikuchi, 1993; Renkema, 1997; Van Mulken & Schellens, te verschijnen).

Ten slotte is de interactie tussen polariteit en intensiteit bekeken. Er bleek dat een geïntensiverde negatieve uiting (*dat is een verschrikkelijke ontwikkeling*) even krachtig wordt gevonden als de geïntensiverde positieve variant (*dat is een fantastische ontwikkeling*). De connotatie van het geëvalueerde zelfstandig naamwoord speelde hierbij nauwelijks een rol: alleen de combinatie tussen een geïntensiveerd positief bijvoeglijk naamwoord met een positief dan wel een negatief zelfstandig naamwoord was significant. De krachtige werking van negatieve evaluaties geldt dus niet altijd: onversterkte positieve en negatieve uitingen worden wel als verschillend in kracht gepercipieerd, terwijl de ervaren

² Een uitgewerkte versie van dit artikel is aangeboden aan *Studies in Taalbeheersing* 4. De resultatensectie van dat artikel is bij de auteurs op te vragen.

kracht van geïntensiverde uitingen aan de positieve en negatieve zijde van het spectrum even groot is.

Het krachtverschil tussen ongemarkeerde positieve en negatieve uitingen kan verklaard worden met het contrasteffect (Kanouse & Hanson 1971; Skrowronski & Carlston 1989): als mensen inderdaad uitgaan van het positieve – zoals Pollyanna pretendeert – dan wegen negatieve boodschappen altijd zwaarder. Verschillende onderzoekers stellen dat de positieve-negatieve evaluatieschaal eigenlijk niet in balans, maar asymmetrisch is, omdat negatieve uitingen als krachtiger worden ervaren dan positieve (zie o.a. Cacioppo e.a. 1993; Peeters & Czapinski 1990).

Taalintensiverders herstellen het evenwicht van de evaluatieschaal. Het krachtverschil tussen positieve en negatieve uitingen wordt opgeheven wanneer er taalintensiverders gebruikt worden: de geïntensiverde positieve en negatieve evaluaties worden als even krachtig ervaren, terwijl dit bij de ongemarkeerde evaluaties niet het geval is. Schrijvers kunnen een positieve boodschap even krachtig laten overkomen als een negatieve boodschap door deze intensief te formuleren.

Bij het in dit artikel gerapporteerde onderzoek zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen. Het samenvoegen van beide woordsoorten leidde niet altijd tot een ongekunstelde evaluatieve uiting. Er kon niet voorkomen worden dat een aantal items vrij onnatuurlijk waren (bijvoorbeeld *de nederlaag was slecht*). Daarnaast lijken de intensiverders in het experiment vrij voorzichtig gekozen: ze werden door de participanten niet als enorm krachtig beoordeeld op de tienpuntsschaal. Dit is niet verwonderlijk, aangezien de gekozen intensiverders (bijvoorbeeld *geweldig*) ook weer versterkt kunnen worden (*supergeweldig*). De intensiverders in dit onderzoek besloegen dus niet de uiteinden van de schaal. Omdat met het experiment systematisch het krachtverschil tussen evaluatieve antoniemen onderzocht werd, zijn andere methoden van intensiveren uitgesloten die mogelijk als krachtiger gepercipieerd worden dan de intensiverders die in het experiment voorkwamen. Hierbij valt te denken aan het gebruik van andere bijvoeglijk naamwoorden (zoals *huiveringwekkend*, *oogverblindend*), bijwoorden (*heel*, *erg*), typografie (*ver-schrik-ke-lijk!*) en stijlfiguren (*de vakantie was eens maar nooit meer*). Zoals gezegd is met dit experiment een eerste stap gezet om de ervaren kracht van geïntensiverde uitingen (i.e. intensiverende adjectieven) te onderzoeken; voor vervolgonderzoek zijn andere manipulaties en andere meetmethoden interessant.

Ondanks de kanttekeningen bij dit onderzoek, bieden de resultaten een aantal inzichten voor software-ontwikkelaars aan de ene kant en tekstschrijvers aan de andere kant. Het experiment heeft in aanvulling op eerder onderzoek aangetoond dat oordelen niet op een hoop te vegen zijn. Het verschil in intensiteit impliceert een verschil in krachtperceptie, zo is gebleken. Hetzelfde is het geval bij de polariteit van de uiting: in het geheel genomen worden negatieve uitingen als krachtiger ervaren dan positieve uitingen. Maar wanneer taalintensiveringen in de boodschap worden toegepast, vervaagt dit krachtverschil. Consumentoordeelen met sentimentanalyse enkel indelen op polariteit biedt dus niet voldoende informatie over de kracht van de uiting. De intensiteit van de formulering speelt hierbij een belangrijke rol. Wil een bedrijf inzicht krijgen in consumentoordeelen, dan zal met dergelijke zaken rekening gehouden moeten worden. De belangrijkste les uit dit onderzoek voor schrijvers (en sprekers) is, dat positieve boodschappen de *default* zijn. Wil de schrijver met een positieve boodschap toch krachtig overkomen op de ontvanger, dan vraagt die boodschap om een markering. *Goed* is dan niet goed genoeg. Het moet *geweldig*, *fantastisch* of *mieters* zijn.

Literatuurlijst

- Bankhead, T.D., A. Bench, T. Peterson, R. Place & J.S. Seiter (2003), Intensity and color of language in attitude change and emotion, *Perceptual and motor skills* 96(2): 492-494.
- Baumeister, R.F., E. Bratslavsky, C. Finkenauer & K.D. Vohs (2001), Bad is stronger than good, *Review of general psychology* 5(4): 323-370.
- Berney-Reddish, I.A. & C.S. Areni (2005), Effects of probability markers on advertising claim acceptance, *Journal of marketing communications* 11(1): 41-54.
- Bone, P.F. (1995), Word-of-mouth effects on short-term and long-term product judgments, *Journal of business research* 32: 213-223.
- Boon, T. den, D. Geeraerts & N. van der Sijs (2008), *Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse Taal* (14^e dr.), Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Boucher, J. & C.E. Osgood (1969), The Pollyanna Hypothesis, *Journal of verbal learning and verbal behaviour* 8: 1-8.
- Bowen, S.L. (2000), Using language intensity to increase the success of a family intervention to protect children from ultraviolet radiation: predictions from language expectancy theory, *Preventive Medicine* 30(2): 103-114.
- Bowers, J.W. (1964), Some correlates of language intensity, *The quarterly journal of speech* 4: 415-420.
- Buller, D.B., M. Burgoon, J.R. Hall, N. Levine, A.M. Taylor, B. Beach, M. Klein Buller, & C. Melcher (2000a), Long-term effects of language intensity in preventive messages on planned family solar protection, *Health Communication* 12(3): 261-275.
- Buller, D.B., M. Burgoon, J.R. Hall, N. Levine, A.M. Taylor, B.H. Beach, C. Melcher, M.K. Buller & S.L. Bowen (2000b), Using language intensity to increase the success of a family intervention to protect children from ultraviolet radiation: predictions from language expectancy theory, *Preventive Medicine* 30(2): 103-114.
- Cacioppo, J.T., S.L. Crites, G.G. Berntson, & M.G.H. Coles (1993), If attitudes affect how stimuli are processed, should they not affect the event-related brain potential?, *Psychological science* 4(2): 108-112.
- Dijksterhuis, A. & H. Aarts (2003), On wildebeests and humans: the preferential detection of negative stimuli, *Psychological science* 14(1): 14-18.
- Feldman, S. (1966), Motivational aspects of attitudinal elements of their place in cognitive interaction, in S. Feldman (ed), *Cognitive Consistency*, New York/London: Academic Press.
- Fiske, S.T. (1980), Attention and weight in person perception: the impact of negative and extreme behavior, *Journal of personality and social psychology* 38(6): 889-906.
- Frenzen, K.J. & K. Nakamoto (1993), Structure, cooperation, and the flow of market information, *Journal of consumer research* 20: 360-375.
- Godes, D., D. Mayzlin, Y. Chen, S. Das, C. Dellarocas, B. Pfeiffer, B. Libai, S. Sen, M. Shi & P. Verlegh (2005), The firm's management of social interactions, *Marketing letters* 16(3/4): 415-428.
- Goldenberg, J., B. Libai & E. Muller (2001), Talk of the network: a complex systems look at the underlying process of word-of-mouth, *Marketing Letters* 12(3): 211-223.
- Ha, H.Y. (2004), Factors influencing consumer perceptions of brand trust online, *Journal of product & brand management* 13(5): 329-342.
- Hamilton, D.L. & L.J. Huffman (1971), Generality of impression-formation processes for evaluative and nonevaluative judgments, *Journal of personality and social psychology* 20(2): 200-207.
- Hamilton, M.A., J.E. Hunter & M. Burgoon (1990), An empirical test of an axiomatic model of the relationship between language intensity and persuasion, *Journal of Language and Social Psychology* 9: 235-255.
- Hamilton, M.A. & B.L. Stewart (1993), Extending an information processing model of language intensity effects. *Communication Quarterly* 41(2): 231-246.
- Herr, P.M., F.R. Kardes & J. Kim (1991), Effects of word-of-mouth and product-attribute information on persuasion: an accessibility-diagnostics perspective, *Journal of consumer research*, Inc. 17: 454-462.
- Hornikx, J., M. Pieper & P.J. Schellens (2008), Versterkende, afzwakkende en numerieke markeringen in claims over cosmetica-producten: maken ze claims overtuigender?, *Tijdschrift voor communicatiewetenschap* 36(1): 3-13.
- Jing-Schmidt, Z. (2007), Negativity bias in language: a cognitive-affective model of emotive intensifiers, *Cognitive linguistics* 18(3): 417-443.
- Jones, L.V. & L.L. Thurstone (1955). The psychophysics of semantics: an experimental investigation. *The journal of applied psychology*, 39, 1, 31-36.
- Kanouse, D.E. & L.R. Hanson (1971), Negativity in evaluations, in Jones (eds), *Attribution: perceiving the causes of behavior*: 47-62, General learning press.
- Mulken, M. van & P.J. Schellens (te verschijnen), Over loodzware bassen en wapperende broekspijpen. Gebruik en perceptie van taalintensiverende stijlmiddelen, *Tijdschrift voor taalbeheersing* 34.

- Parkinson, B. (1995), *Ideas and realities of emotion*, London/New York: Routledge.
- Peeters, G. & J. Czapinski (1990), Positive-negative asymmetry in evaluations: the distinction between affective and informational negativity effects, *European review of social psychology* 1: 33-60.
- Podell, H.A. & J.E. Podell (1963), Quantitative connotation of a concept, *Journal of abnormal and social psychology* 67(5): 509-513.
- Polanyi, L. & A. Zaenen (2004), Contextual valence shifters, in Working Notes --- Exploring Attitude and Affect in Text (AAAI Spring Symposium Series).
- Pratto, F. & O.P. John (1991), Automatic vigilance: the attention-grabbing power of negative social information, *Journal of personality and social psychology* 61(3): 380-391.
- Reichheld, F.F. & P. Scheffer (2000), E-loyalty: your secret weapon on the web, *Harvard business review* 7/8: 105-113.
- Reingen, P. & J. Kernan (1986), Analysis of referral networks in marketing: methods and illustration, *Journal of marketing research* 23: 370-378.
- Rogan, R.G. & M.R. Hammer (1998), An exploratory study of message affect behavior. A comparison between African Americans and Euro-Americans, *Journal of Language and Social Psychology* 17(4): 449-465.
- Rokeach, M. (1968), *Beliefs, attitudes and values*, Jossey-Bass.
- Skowronski, J.J. & D.E. Carlston (1989), Negativity and extremity biases in impression formation: a review of explanations, *Psychological bulletin* 105(1): 131-142.
- Sterkenburg, P.G.J. (1996), *Groot woordenboek van synoniemen en andere betekenisverwante woorden*, Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Taboada, M., M. Tofiloski, M. Stede, J. Brooke & K. Voll (2011), Lexicon-based methods for sentiment analysis, *Association for computational linguistics* 1(1): 1-42.
- Taylor, S.E. (1991), Asymmetrical effects of positive and negative events: the mobilization-minimization hypothesis, *Psychological bulletin* 110(1): 67-85.
- Tomaka, J., J. Blascovich, J. Kibler & J.M. Ernst (1997), Cognitive and physiological antecedents of threat and challenge appraisal, *Journal of personality and social psychology* 73(1): 63-72.
- Verlegh, P.W.J. & W. Soderland (2010), *The impact of word of mouth and other sources of product information on customer satisfaction and the nps*. Whitepaper, gedownload van <http://www.buzzer.nl/content/pers/whitepaper.pdf> (geraadpleegd op 31 maart 2011).
- Ward, M.R. & M.J. Lee (2000), Internet shopping, consumer search and product branding, *Journal of product & brand management* 9(1): 6-20.
- Warr, P. & P. Jackson (1975), The importance of extremity, *Journal of personality and social psychology* 32(2): 278-282.
- Wetzer, I.M., M. Zeelenberg & R. Pieters (2007), "Never eat in that restaurant, I did!": exploring why people engage in negative word-of-mouth communication, *Psychology & Marketing* 24(8): 661-680.
- Wyer, R.S. (1974), *Cognitive organization and change: An information processing approach*, New York: Erlbaum.

Bevordering van tekstbegrip van dove en slechthorende leerlingen door visualisering van tekststructuren en interactie over de tekst

Jan Berenst, *Rijksuniversiteit Groningen*¹
Maaïke Pulles, *Rijksuniversiteit Groningen*
Marjolein Buré, *Koninklijke Kentalis*

1. Inleiding

Voor veel dove en slechthorende leerlingen is de Nederlandse Gebarentaal (NGT) hun moedertaal. Het (geschreven) Nederlands, de taal waarin de leerstof via methoden en materialen gepresenteerd wordt, is voor hen de tweede taal. Hierdoor is hun taalvaardigheid in het Nederlands vaak minder groot dan hun taalvaardigheid in de NGT. Dit veroorzaakt problemen in het onderwijs, waarin immers gebruik gemaakt wordt van schoolboeken in geschreven Nederlands. Uit een onderzoek van het Etoc op de school voor VSO Guyot in Haren (in het schooljaar 2007-2008) naar de taalvaardigheid in het Nederlands van de dove en slechthorende leerlingen, bleek dan ook zowel uit toetsresultaten van leerlingen als uit de rapportages van docenten, dat er twee kernproblemen zijn: het begrip van leerlingen van hun schoolboekteksten en (daarmee samenhangend) hun geringe woordenschat (Herder & Pulles 2008). Deze bevinding sluit aan bij de resultaten uit het onderzoek van Wauters, Van de Bon & Tellings (2006). Zij concludeerden –zoals ook al in veel internationaal onderzoek was gebleken– dat dove leerlingen qua tekstbegrip ver onder de horende leerlingen scoren –veelal zo’n 2 á 3 leerjaren lager – en doorgaans ook een beperktere woordenschat hebben. Teksten met veel ‘talige’ woorden –woorden die niet door aanschouwing zijn te begrijpen, maar in taal moeten worden verhelderd – zijn voor hen moeilijker te begrijpen. Tegelijkertijd stelden ze vast dat het probleem voor dove kinderen niet in het herkennen van de woorden in de tekst zit (Wauters, Van de Bon, Tellings 2006). Daarin onderscheiden ze zich ook niet van hun horende *peers*. Dove en slechthorende leerlingen blijken echter wat betreft tekstbegrip een veel groter probleem op het vlak van begrip van de tekst als zodanig te hebben en in samenhang daarmee ook meer problemen met woordbegrip. Dat hebben horende anderstalige kinderen veelal ook, maar vergeleken met de horende anderstaligen, blijken dove/slechthorende kinderen veelal nog veel lager te presteren op dit vlak.

Een aanvullend verkennend onderzoek naar de manier waarop het begrijpend leesonderwijs werd vormgegeven op een vo-school (Herder & Pulles 2008) voor doven en slechthorenden, wees uit dat daarin vooral veel aandacht werd geschonken aan de woorden in de tekst. De functie van de tekst, de globale tekststructuur, maar ook de samenhangen binnen de tekst kwamen veel minder aan bod. Docenten op deze school gaven overigens wel aan dat naast de beperkte woordenschat ook het niet kunnen doorzien van tekstverbanden en de tekstopbouw een kernprobleem was bij het begrijpen van de (vak)teksten.

In een experimenteel onderzoek, waarvan hier een klein deel wordt gerapporteerd, is met het oog op die situatie een poging ondernomen om vast te stellen of het tekstbegrip van dove en slechthorende kinderen niet verbeterd zou kunnen worden, door een leesdidactiek te introduceren waarbij de dove en slechthorende kinderen niet vanuit de woorden, maar juist vanuit de functie van de tekst en vanuit gevisualiseerde structuren (leren) lezen, en erover leren discussiëren.

¹ Expertise centrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc), Rijksuniversiteit Groningen, Postbus 716, 9700 AS Groningen, m.pulles@rug.nl

Nadat de achtergronden voor de interventie nader toegelicht zijn, zullen we de opzet van het onderzoek beschrijven. Omdat het onderzoek nog niet is afgerond, zullen we in deze rapportage volstaan met een karakterisering van de effecten zoals de leerlingen en de leerkrachten die participeerden, dat zelf hebben beschreven.

2. Achtergrond

2.1 Tekstbegrip van dove en slechthorenden

Uit veel onderzoek (zie bijvoorbeeld O'Reilly & McNamara 2007) weten we dat tekstbegrip een belangrijke voorspeller is voor schoolsucces. Om het schoolsucces van leerlingen met deze tekstbegripproblemen te verbeteren, is het dan ook noodzakelijk verbeteringen door te voeren in de leesdidactiek. Specifiek voor de groep dove en slechthorende leerlingen geldt bovendien dat zij geheel of gedeeltelijk afgesneden zijn van 'verklankingsroute', de route waar horenden zo nodig op terug kunnen vallen bij het begrip van woorden die ze op het eerste gezicht niet begrijpen. Nederlands onderzoek bij dove leerlingen in groep 7 van tweetalige settings (Nederlands en Nederlandse gebarentaal) heeft namelijk uitgewezen dat dove leerlingen geen fonologische activatie laten zien tijdens woordherkenning (Ormel 2008). De dove leerlingen blijken alleen de orthografische informatie over woorden in te zetten tijdens het lezen van woorden. Ook bij dove leerlingen met een CI en bij slechthorende leerlingen is toegang tot de fonologie niet vanzelfsprekend (Briscoe e.a. 2001; James e.a., 2008; Moeller e.a., 2007). Spencer en Tomblin (2008) geven aan dat dove leerlingen met een cochleair implantaat (verder: CI) zeker fonologisch bewustzijn ontwikkelen, maar dat die ontwikkeling trager verloopt dan bij horende leerlingen. Regulier leesonderwijs, waarbij juist die verklankingsroute belangrijk is bij de oplossing van begripsproblemen, volstaat daarom niet voor dove en slechthorende leerlingen. Voor deze leerlingen is het dus van nog groter belang dan voor horende lezers dat ze andere manieren aangeboden krijgen om 'greep' te krijgen op de inhoud van bijvoorbeeld moeilijke schoolboekteksten, dat wil zeggen dat ze strategisch leren lezen. Tot de belangrijkste aspecten van strategisch lezen behoort het activeren van relevante kennis voor de tekstinhoud, het vragen stellen (en beantwoorden) en het voorspellingen maken ten aanzien van de tekstinhoud, vooraf en gaandeweg het lezen (zie ook Hajer & Meestringa 2009). Voor alle drie strategieën geldt dat de lezer zich daarbij op visuele, i.c. grafische aspecten van de tekst kan oriënteren en dat de herkenning van structuren in de tekst daarbij ondersteunend is (Pressley 1998; Kintsch & Rawson 2005). In recent psychologisch onderzoek van Ainsworth e.a. naar de rol van tekenen bij het verwerven van inzicht in teksten, blijkt ook dat die visuele ondersteuning (in actieve vorm) uitermate versterkend is (Ainsworth, Prain & Tytler 2011). Voor dove kinderen, voor wie visuele informatie zo cruciaal is, zou het gebruik leren maken van visualiseringen voor het begrip van teksten daarom bij uitstek een adequate methodiek kunnen zijn. Deze verwachting is ook nog gebaseerd op onderzoek van Veenker (1996) die positieve effecten vond van de visualiseringen van zinsstructuren voor dove leerlingen voor het begrip van de betreffende zinnen.

Het doel van het herkennen van visuele tekststructuren is dat leerlingen op deze manier in staat zijn om een mentale representatie van een tekst te maken. Dit is een kernvaardigheid van het begrijpend lezen. De belangrijkste eigenschap van de representatie van een tekst is immers dat deze *coherent* is (Sanders, Spooren & Noordman 1992). De relaties tussen tekstdelen worden gelegd op basis van de semantische inhoud én de wereldkennis van de lezer. Verbindingswoorden spelen daarbij een faciliterende rol, maar zijn niet noodzakelijk. In die gevallen moet de lezer zelf de inferenties maken. Pas als de lezer een volledig, geïntegreerd mentaal model van de tekst heeft gemaakt, heeft hij de tekst goed begrepen. Een

compleet begrip van de tekst, waarbij ook alle noodzakelijke inferenties zijn gemaakt is het doel van begrijpend lezen.

De relationele samenhang in een tekst wordt beschreven in termen van coherentierelaties (Sanders & Spooren 2006) zoals oorzakelijke, temporele, contrastieve en concessieve relaties. Sanders & Noordman (2000) constateerden al dat zowel het type coherentierelatie als de markering van die relatie de tekstverwerking beïnvloedt. Een sterk organiserende relatie als een probleemoplossingsrelatie leidt tot snellere verwerking en ook tot een betere reproductie dan een zwak organiserende coherentierelatie als een opsommingrelatie. Niet alleen de *aard* van de coherentierelaties is echter van invloed op het leesproces, ook de wijze waarop structurele relaties in de tekst worden gerealiseerd, is van belang voor de verwerking. Als de verbanden expliciet worden gemaakt door bijvoorbeeld *signaalwoorden*, *markeringen*, *kopteksten*, *titels* en *paragraafindeling*, wordt de lezer geholpen met het verwerken van de tekst. Vooral wanneer de lezer de voorkennis ontbeert die voor het begrijpen van de tekst wenselijk is, hebben expliciete relatiemarkeringen een duidelijke, steunende rol (Land, Sanders, Lentz & Van den Bergh 2002). In een onderzoek van Feldt, Feldt & Kilburg (2002) bleek bovendien dat het leren gebruik maken van een visueel-schematische weergave van een aantal coherentierelaties in een tekst en op basis daarvan vragen leren stellen over de tekst, zelfs bij jonge kinderen tot een versterking van het begrip leidt.

Op basis van eerder onderzoek onder lezers in de eerste taal en in de tweede taal (Vander Branden 2000; Applebee e.a. 2003) verwachten wij dat de prestaties van dove en slechthorende leerlingen op het gebied van het begrijpen van (schoolboek)teksten tevens zullen verbeteren als ze meer mogelijkheden hebben om met elkaar teksten te ‘bespreken’. Deze verwachting is voor een deel gebaseerd op onderzoek van Bagga-Gupta (1999, 2002). Zij deed in Zweden onderzoek naar de ‘Visual Language Environments’ in scholen waarvan de leerlingen de Zweedse Gebarentaal als moedertaal hadden en het geschreven Zweeds als tweede taal. Zij constateert dat beide talen ‘dynamisch’ met elkaar verbonden moeten zijn om effectief te zijn. Juist het functioneel en contrastief gebruik van beide talen maakt dove leerlingen optimaal vaardig, zowel in het geschreven Zweeds als in de Zweedse Gebarentaal. Voor ons onderzoek zou dat betekenen dat het laten praten van leerlingen in de NGT over geschreven teksten in het Nederlands, de taalvaardigheid in beide talen zou verbeteren. In het algemeen blijkt overigens dat het tekstbegrip door interactie over teksten toeneemt. Dat geldt voor de interactie tussen de leerlingen en de leerkracht, naar blijkt uit een overzichtsartikel van Fisher (2005); maar ook voor de interactie tussen leerlingen onderling –mits die aan bepaalde eisen voldoet. Die onderlinge discussies leiden namelijk tot een groei van de redeneervaardigheid (Mercer, Wegerif & Dawes 1999; Mercer & Littleton 2007) en dat is een belangrijke grondslag voor inferentieel tekstbegrip. Bovendien leidt *peer* interactie rondom teksten tot een positieve attitude ten aanzien van leestaken. Uit Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran (2003) blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen door vragen over teksten met elkaar uit te wisselen en te bespreken (in groepsdiscussies of klassengesprekken) meer betrokken raken bij het gelezene dan wanneer zij de tekst individueel verwerken. Die betrokkenheid komt ten goede aan de waardering van de tekst, zoals uit veel onderzoek van Guthrie is gebleken. En een positieve attitude ten aanzien van de tekst en ten aanzien van het lezen als zodanig, blijkt van wezenlijk belang voor het tekstbegrip (Guthrie e.a. 2004). Juist voor dove kinderen, die vaak negatieve ervaringen met leestaken hebben, zou meer waardering voor de tekst en voor het lezen van groot belang zijn. Kortom, er zouden twee belangrijke redenen zijn om juist voor dove kinderen een interactionele didactiek voor begrijpend lezen te starten. Daarbij kunnen de twee besproken componenten met elkaar in verband gebracht worden, doordat de leerlingen hun inhoudelijke discussie kunnen baseren op kwesties met betrekking tot de visuele structurering van de tekst.

3. Methode van onderzoek

3.1 Design

Het onderzoek is opgezet als een experimenteel onderzoek. In eerste instantie zou het –om allerlei vormen van vervuiling te voorkomen– binnen één instituut worden gerealiseerd. Vanwege een scherpe daling van het aantal leerlingen (mede door politieke maatregelen m.b.t. de facilitering van leerlingen in het speciaal onderwijs) kon die opzet niet worden gerealiseerd, omdat het leerlingenaantal te klein werd. Het experimentele karakter is echter blijven bestaan, maar nu met een controlegroep die bestaat uit leerlingen uit drie andere vso-scholen in Nederland met dove en slechthorende leerlingen.

In het design is een interventie voorzien (zie paragraaf 4) in de experimentele school voor alle klassen en voor alle niveaus in de onderbouw. Die interventie (van 12 weken) heeft betrekking op een aangepaste begrijpend-lezen didactiek, waarin de centrale kenmerken zijn dat teksten na een klassikale introductie vooral groepsgewijs zijn verwerkt, dat de tekststructuren gevisualiseerd worden, en dat er in kleine groepjes over de tekst wordt gepraat, op basis van inhoudelijke vragen die leerlingen leren maken.

De centrale *hypothese* in dit onderzoek is: Door dove en slechthorende leerlingen (a) te leren tekststructuren te herkennen en te visualiseren en hen in aansluiting daarop (b) in hun eigen taal (de NGT) te laten discussiëren op basis van vragen die ze leren stellen aan de hand van de gevisualiseerde structuren in de tekst, zullen de prestaties wat betreft het begrijpen van (schoolboek)teksten verbeteren. Gunstige neveneffecten die we verwachten, zijn: uitbreiding van de (schooltaal)woordenschat, grotere motivatie met betrekking tot begrijpend lezen, meer inzicht in het eigen leesproces en uitbreiding van de discussie- en samenwerkingsvaardigheden. In dit artikel zullen we ons met name richten op de laatste drie neveneffecten.

Om de veronderstelde effecten vast te kunnen stellen, zijn er gestandaardiseerde pre-toetsen, post-toetsen en retentie-toetsen afgenomen op beide punten. (Omdat we op de uitkomsten hiervan niet ingaan, laten we in dit bestek na die toetsen te verantwoorden.) Op basis van de scores op *begrijpend lezen* (BL) en *woordenschat* (WS) en de variabelen *schoolniveau* en *mate van doofheid*, zijn de leerlingen uit de e-groep gematcht met leerlingen uit de andere scholen om een adequate controlegroep vast te stellen. (Alle kinderen in de andere scholen zijn overigens getoetst; het totaal aantal leerlingen in die 3 andere scholen was dus groter dan de uiteindelijke controlegroep). In de experimentele groep zijn naast de data m.b.t. begrijpend lezen en woordenschat nog een aantal andere typen data verzameld na de post-meting en na de retentiemeting. Dit betreft data op basis van 1) een *visualiseringstoets* en 2) een *vragentoets*, waarin leerlingen op basis van een gevisualiseerde tekststructuur, (inhoudelijke) vragen over de tekst moesten stellen. (Deze beide toetsen zijn gebaseerd op Feldt, Feldt & Kilburg 2002). 3) In de derde plaats is leerlingen in een open vraag voorgelegd wat ze kunnen/ willen *rapporteren over hun ervaringen* met de methodiek; die open rapportage is aangevuld met een vragenlijst waarin de leerlingen systematisch op een aantal punten zijn bevraagd wat betreft die ervaringen. 4) In de vierde plaats zijn er *observationale gegevens* van de onderzoekers, die een aantal keren in de klassen zijn gaan kijken m.b.t. de uitvoering van de methodiek. Die *pen/paper*- observaties van de onderzoekers zijn nog aangevuld met 5) enkele *video-opnames* van de lessen. 6) In de zesde plaats hebben de docenten een *logboek* (met een format van de onderzoekers) bijgehouden tijdens het uitvoeren van de lessen. Daarin hebben ze hun ervaringen met betrekking tot individuele lessen systematisch beschreven. In dit artikel zullen bevindingen gerapporteerd worden ten aanzien van de manier waarop de interventie is verlopen en hoe de leerlingen en de leerkrachten deze voor hen geheel nieuwe methodiek rondom begrijpend lezen hebben ervaren. De vragen die daarbij beantwoord worden, zijn dus: a) in hoeverre is de interventie conform de opzet

verlopen, en b) hoe staan leerlingen en leerkrachten tegenover een nieuwe werkwijze om teksten te verwerken, tijdens en na afloop van de interventie?

4. De interventie

De interventie bestond uit een lessenreeks van 24 lessen (voor elk onderwijsniveau), waarin de focus lag op (1) het inzetten van visualisaties van tekststructuren voor beter tekstbegrip, en (2) het inzetten van interactie over de tekststructuur en de tekstinhoud.

Gedurende een introductieperiode van 7 of 9 lessen (afhankelijk van het onderwijsniveau) maakten de leerlingen kennis met de nieuwe methodiek, die in stappen aan hen geïntroduceerd werd. In de daaropvolgende lessen stond telkens een tekst centraal die de leerlingen met behulp van de nieuwe methodiek moesten lezen, begrijpen en bespreken, waarbij gedurende de lessenreeks de leerlingen steeds zelfstandiger met de methode moesten werken. Een eerste versie van de lessenreeks is in het schooljaar 2009/2010 door een docent in een derde klas vmbo-T/havo uitgeprobeerd in een pilot van 14 lessen. Op basis van de ervaringen in de pilot zijn de lessen aangepast en uitgebreid.

4.1 Beschrijving van de methodiek

De methode volgt – ná de introductielessen – min of meer een vast stramien, waarin de leerlingen de volgende stappen doorlopen bij een tekst:

1. De tekst **verkennen**, en bepalen van hoofdonderwerp, deelonderwerpen en **tekstdoel**. Met betrekking tot tekstdoel wordt in het kader van de lessenreeks een beperkt aantal doelen onderscheiden, namelijk: informatie geven, instructie geven, aansporen, en – alleen voor de TL/havo-leerlingen – mening geven.
2. De tekst lezen, en de **kernwoorden** en **signaalwoorden** in een tekst herkennen. Kernwoorden zijn de inhoudelijk belangrijkste woorden in een tekst en signaalwoorden zijn de woorden die aanwijzingen geven over de structuur van de tekst.
3. **Schema** voorbereiden en maken. Op basis van het tekstdoel en de signaalwoorden bepalen de leerlingen welk schema bij deze tekst hoort. In een schema wordt de tekststructuur gevisualiseerd. Voor elk tekstdoel in de lessenreeks is een standaardschema ontwikkeld, waarbij voor het tekstdoel informatie geven nog verder onderscheid wordt gemaakt in: opsomming, tijdvolgorde en probleem/oplossing.
4. **Vragen** bedenken en bespreken. De leerlingen bedenken twee typen vragen bij de tekst (vragen over de tekststructuur en vragen over de inhoud van de tekst), en bespreken die vervolgens met elkaar.

Deze stappen zijn in de introductielessen stapsgewijs geïntroduceerd, waarbij aan de belangrijkste onderdelen lessen zijn besteed: de tekstsoorten en tekstdoelen, het bepalen van kernwoorden, het bepalen van signaalwoorden, schema's invullen, vragen bedenken bij de teksten.

De vervollessen volgden bovenstaand stramien, bij telkens een andere tekst. Per les stond een tekst centraal, waarbij de verschillende tekstsoorten werden afgewisseld. Het lesmateriaal per les bestond uit:

1. een instructieblad, waarop ook de te lezen tekst was opgenomen;
2. een werkblad, waarop de stappen op overzichtelijke wijze waren weergegeven;
3. een of meerdere bladen met een tekstschema.

Dit lesmateriaal werd verzameld in mappen, zodat de leerlingen het materiaal altijd bij de hand hadden en indien nodig nog even konden terugkijken naar eerdere lessen. De tekst uit de les werd daarnaast op het digibord geprojecteerd, zodat gezamenlijke bespreking van de tekst vergemakkelijkt werd.

Een ander belangrijk aandachtspunt van de lessen was het vergroten van de interactievaardigheden van de leerlingen, door hen te laten discussiëren over de tekstinhouden naar aanleiding van de vragen bij de tekst (zie stap 4 hierboven). In de introductielessen was daarom ook ruim aandacht voor samenwerkend leren en discussievaardigheden, waarbij de leerlingen uiteindelijk zélf hun eigen gespreksregels hebben opgesteld naar aanleiding van reflectie op het samenwerken en discussiëren. Deze gespreksregels kwamen op een poster, zodat er in de vervolglussen ook geregeld op teruggegrepen kon worden.

Omdat voor een aantal belangrijke begrippen uit de methodiek geen standaard gebaren bekend waren in de Nederlandse Gebarentaal, zijn daarvoor gebaren ontwikkeld door een dove medewerker van de experimentschool. Het ging bijvoorbeeld om de begrippen ‘tekstsoort’, ‘signaalwoord’, ‘tijdvolgorde’, ‘tekstschema’. Tekeningen van deze gebaren zijn opgenomen in het lesmateriaal.

Figuur 1: Enkele voorbeelden van ontwikkelde gebaren i.h.k.v. de methode



‘tekstsoort’



‘signaalwoord’



‘tijdvolgorde’

4.2 Uitvoering van de interventie

In het schooljaar 2010/2011 hebben twee docenten de interventie op de experimentschool uitgevoerd: een docent in de eerste klas BBL, en een docent in drie klassen: tweede klas BBL en een tweede en derde klas vmbo-T/havo. Zij hebben hun ervaringen beschreven in logboeken, en daarnaast heeft de evaluatie plaatsgevonden tijdens projectoverleggen met het hele onderzoeksteam. Verder zijn er video-opnames gemaakt in een aantal lessen (twee lessen per klas) en hebben twee onderzoekers bij beide docenten geobserveerd.

De beschrijving van de ervaringen van docenten en leerlingen van de experimenteerschool vormen een set van kwalitatieve data, die geïnterpreteerd kunnen worden tegen de achtergrond van de relevante vraag in het interventie-onderzoek of men deze werkwijze wel of niet zou willen voortzetten. Daarbij zijn de vragen in hoeverre leerlingen de methodiek voor zichzelf wel of niet als behulpzaam ervaren hebben en in hoeverre de leerkrachten ander gedrag bij de leerlingen hebben waargenomen in de verwerking van de teksten op basis van de methodiek, bepalend.

5. Resultaten

In deze paragraaf beschrijven we uitsluitend de ervaringen van de docenten en van de leerlingen met de nieuwe werkwijze. De bevindingen uit het experimentele deel van het onderzoek (op welke punten heeft de methodiek verschillen laten zien tussen de experimentele en de controlegroepen wat betreft de scores begrijpend lezen en woordenschat, in relatie ook tot de competenties van het visualiseren van de tekststructuur en het vragen stellen aan een tekst) zullen later uitgebreid worden gerapporteerd.

5.1 Ervaringen van de docenten

Op basis van de logboeken van de docenten, de gesprekken die gevoerd zijn tussen onderzoekers en docenten en de lesobservaties, kunnen we enkele interessante bevindingen vermelden, die ook implicaties hebben voor verdere verspreiding en implementatie van de methodiek.

De ervaringen van de docenten met de nieuwe werkwijze zijn als positief te omschrijven. Hoewel beide docenten er wel aan moesten wennen - ondanks dat ze hadden meegewerkt aan de ontwikkeling van de lessenreeks - kregen ze de werkwijze gedurende het traject steeds meer in de vingers. Er is daarbij wel verschil te zien tussen de docent die de pilotlessen had gegeven en de docent die in de experimentele fase de lessen voor het eerst gaf.

In gesprekken met de docenten gaven ze aan dat ze door deze nieuwe manier van begrijpend leesonderwijs zelf ook meer begrip kregen van het leesproces van de leerlingen; ze kregen meer inzicht in hoe leerlingen tot tekstbegrip komen. En daarnaast werden ze zich meer bewust van het belang van begrip van de tekst als geheel. Ook de docenten moesten 'leren' om boven het leesproces te staan en vanuit globale tekststructuren en tekstonderwerpen leerlingen te helpen tot gedetailleerder tekstbegrip te komen.

Een van de belangrijkste aandachtspunten uit de evaluatie van de docenten en observaties is dat het risico bestaat dat de aandacht in de lessen meer gericht is op het doorlopen van alle stappen (verkennen, signaalwoorden, kernwoorden, schematiseren) dan op het onderdeel vragen bedenken en discussiëren over de tekstinhoud, waarbij de aanpak geen middel meer is, maar doel van de lessen wordt. Dit deed zich overigens meer voor bij de docent die de lessen voor het eerst gaf. Bij de meer ervaren docent was zichtbaar dat hij de methodiek al meer in de vingers had, en dat hij daardoor ook weer meer op de tekstinhouden kon richten.

5.2 Ervaringen van de leerlingen

Met betrekking tot de ervaringen van de leerlingen met de methodiek onderscheiden we hun ervaringen en ideeën over de vaardigheid begrijpend lezen en hun ervaringen met het discussiëren en samenwerkend leren. Deze twee onderdelen beschrijven we hieronder.

5.2.1 Aanpak begrijpend lezen

Na afloop van de interventie is bij de leerlingen op de experimentschool een korte vragenlijst afgenomen, waarop de leerlingen op een driepuntschaal hun mening en ervaring konden weergeven. Vijf items betroffen de vraag of de leerlingen tot beter tekstbegrip kwamen door een van de onderdelen van de methodiek. In Tabel 1 zijn de resultaten in percentages weergegeven:

Tabel 1 Percentages antwoorden op effectiviteit van methode-onderdelen op tekstbegrip.

Bijdrage aan tekstbegrip? (N=21)	Ja	Nee	Weet niet
Kennis over tekstsoort	71%	14%	14%
Aandacht voor kernwoorden bij het lezen	48%	19%	33%
Aandacht voor signaalwoorden bij het lezen	52%	14%	33%
Tekst in schema zetten	43%	19%	38%
Praten over tekstinhoud met medeleerlingen	57%	33%	10%

In de tabel is te zien dat de leerlingen overwegend meer positief zijn over de onderdelen uit de methodiek dan dat ze aangeven er geen profijt van te hebben. De hoge score bij drie onderdelen op 'weet niet', kan verklaard worden doordat het voor sommige leerlingen lastig is om aan te geven of een werkwijze ze echt helpt bij het begrijpen van teksten.

In een schriftelijke evaluatie schreven twee leerlingen het volgende over de effecten van de methode op tekstbegrip:

"Ik heb geleerd een tekst goed door te lezen, tekstverbanden te zoeken en het zo beter kunnen begrijpen waar het over gaat."

"Tekstverband & signaalwoorden en kernwoorden gebruiken bij tekst, waardoor we dieper moeten lezen dan normaal om tekstverband en sleutelwoorden te lezen zodat we tekst beter kunnen begrijpen, met ondersteuning dingen voor beter kunnen begrijpen te lezen (...)"

Deze citaten geven aan dat leerlingen door de gerichtheid op tekstverbanden beter in staat zijn om meer boven de tekst te gaan staan, waardoor ze tot beter tekstbegrip zouden kunnen komen.

5.2.2 Samenwerken en discussiëren

Voor de leerlingen was de mate waarin in de interventie samengewerkt en gediscussieerd moest worden met medeleerlingen een relatief nieuwe ervaring. In Tabel 2 geven we de resultaten weer op de items uit de vragenlijst voor leerlingen die betrekking hadden op samenwerken en discussiëren over de teksten.

Tabel 2 Antwoorden op ervaringen methode-onderdelen samenwerken en discussie.

Ervaring samenwerken en discussiëren? (N=21)	Ja	Nee	Weet niet
Leuk om samen vragen bij teksten te bedenken*	57%	33%	5%
Beter begrip van de tekst door discussie in een groepje	57%	33%	10%
Leuk om te praten over teksten met de klas	48%	38%	14%
Leuk om in groepjes samen te werken	86%	5%	10%

* door 1 leerling niet ingevuld

Opvallend is dat de leerlingen op deze vragen meer uitgesproken scores vergeleken met de items over tekstbegrip: de scores op 'weet niet' zijn beduidend lager. Ongeveer een derde van de leerlingen geeft aan dat het samenwerken en discussiëren niet bijdraagt aan beter tekstbegrip en ook niet leuk is. De meerderheid van de leerlingen geeft echter wel een positieve waardering aan deze onderdelen. De overgrote meerderheid (86%) geeft aan het samenwerken in groepjes wel leuk te vinden.

Uit de teksten die leerlingen schreven ter evaluatie, blijkt dat samenwerken en discussiëren voor de leerlingen een belangrijk onderdeel van de lessenreeks is geweest, waar ze ook veel van geleerd hebben, getuige het volgende citaat:

"Ook is samenwerken heel erg belangrijk. Ik en mijn klas hebben samen een soort regels gemaakt, hoe omgaan wij met samenwerken? Het was erg goede ervaring."

Over waarom samenwerken belangrijk is, schrijven twee leerlingen:

"en wat ik het meest heb geleerd, en ik kan er goed mee omgaan: samenwerk. (...) als je de mening van een ander hoort, dan leer je er iets van. En dat heb ik ook ontdekt, het bleek waar te zijn."

"(...) hoe omga je met samenwerking maken voor ons beter worden denk overleg en discussiëren. Andere krijgen wij wel tevreden over tekst discussiëren. Ik word beter snappen voor toekomst tekst denken."

De leerlingen verwoordten hier dat je door samen te werken ook van anderen kunt leren, en dat het bovendien bijdraagt aan het begrijpen van een tekst (en dat is ook in de toekomst belangrijk).

6. Discussie

Hoewel we in deze fase van het onderzoek nog geen uitspraken kunnen doen over mogelijke vergroting van de vaardigheid begrijpend lezen en woordenschat van de leerlingen, kunnen we wel constateren dat de methodiek een positieve bijdrage levert aan de leesmotivatie van de leerlingen. Leerlingen rapporteren immers zelf dat ze door gebruik te maken van de tekststructuur meer grip krijgen op de tekst, en dat ze met name ook de discussies over de teksten en het samenwerken waarderen.

Bij de implementatie van de methodiek moet ruim aandacht zijn voor scholing van de docenten. De methode vraagt een andere insteek en houding van de docent vergeleken met de reguliere werkwijze. Bij docenten moet er ook een omslag in het denken – en daarmee de werkwijze – plaatsvinden, zodat zij de inhoud van de tekst als uitgangspunt nemen in plaats van de leesmethodiek.

Ten slotte, in het kader van de nieuwe leesdidactiek zijn ook enkele gebaren ontwikkeld in de NGT voor belangrijke begrippen, waarvoor geen gebaren vastlagen. Daarmee heeft dit project ook bijgedragen aan een uitbreiding van de NGT. Het probleem van een gebrek aan met name schooltaalwoorden in de gebarentaal is echter breder – dit is ook gerapporteerd in Herder & Pulles (2008), en zal een punt van aandacht moeten zijn in de (verdere) ontwikkeling van het dovenonderwijs.

Literatuurlijst

- Ainsworth, S., V. Prain, & R. Tytler (2011), Drawing to learn in science, *Science* 333. 28-08-2011.
- Applebee, A., J. Langer, M. Nystrand & A. Gamoran (2003), Section on Teaching, Learning, and Human Development - Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English, *American Educational Research Journal* 40(3): 685-730.
- Bagga-Gupta, S. (1999) Visual Language Environments. Exploring everyday life and literacies in Swedish Deaf bilingual schools, *Visual Anthropology Review* 15(2): 95-120.
- Bagga-Gupta, S. (2002), Explorations in Bilingual Instructional Interaction: A sociocultural perspective on literacy, *Journal of the European Association on Learning and Instruction* 5(2): 557-587.
- Branden, K. vander (2000), Does negotiation of meaning promote reading comprehension? *Reading Research Quarterly* 35-3: 426-443.
- Feldt, R.C., R.A. Feldt & K. Kilburg (2002), Acquisition, maintenance, and transfer of a questioning strategy in second- and third-grade students to learn from science textbooks, *Reading Psychology* 23(3): 181-198.
- Fisher, R. (2005), Teacher-child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty-five years, *Journal of Research in Reading* 28(1): 15–27.
- Guthrie, J.T., A. Wigfield, C. Perencevich (eds.) (2004). *Motivating Reading Comprehension*, Mahwah, N.J.: Erlbaum Ass.
- Guthrie, J.T. et al (2007), Teacher-child interaction in the teaching of reading: A review of research perspectives over twenty-five years, *Contemporary Educational Psychology* 32: 282–313.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009), *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*, Bussum: Coutinho.
- Herder, A & M. Pulles (2008), *Taal leren in (inter)actie. Rapportage schoolanalyse VSO Effatha Guyot, Haren*, Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Kintsch, W. & K. Rawson (2005), Comprehension, in M. Snowling (ed.), *The science of reading: A handbook*: 209-226, Blackwell Publishing.
- Land, J., T. Sanders, L. Lentz & H. van den Bergh (2002), Coherentie en identificatie in studieboeken. Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo, *Tijdschrift voor taalbeheersing* 24(4): 281-302.
- Mercer, N., R. Wegerif & L. Dawes (1999), Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom, *British Educational Research Journal*, 25(1): 95-111.
- Mercer, N. & K. Littleton (2007), *Dialogue and the development of children's thinking*, London: Routledge.
- O'Reilly, T & D. McNamara (2007), The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement, *American Educational Research Journal* 44(1): 161-196.

- Pressley, M. (1998), *Reading Instruction That Works. The Case for Balanced Teaching*, New York: The Guilford Press
- Sanders, T. & L. Noordman (2000), The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing, *Discourse Processes* 29(1): 37-60.
- Sanders, T. & W. Spooren (2002), *Tekst en cognitie*, Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Sanders, T., W. Spooren & L. Noordman (1992), Toward a taxonomy of coherence relations, *Discourse Processes* 15(1): 1-35.
- Snow, C.S. et al, (2002), *Reading for Comprehension Toward a R & D program in reading comprehension*, Santa Monica: RAND
- Spencer, L. & J. Tomblin (2009), Evaluating phonological processing skills in children with prelingual deafness who use cochlear implants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(1): 1-21.
- Spooren, W. & T. Sanders (2008), The acquisition order of coherence relations : On cognitive complexity in discourse, *Journal of pragmatics* 40(12): 2003-2026.
- Veenker, H.J.J.M. (1996), *De zinnen verzetten, Taaldidactiek voor secundaire taalverwerwers in modulair perspectief*, proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Wauters, L., W. van de Bon & A. Tellings (2006), Reading comprehension of Dutch deaf children, *Reading and Writing* 19: 49-76.

Taal, migratie en mobiliteit

Language, migration and mobility

Taalkeuze, effectiviteit en efficiëntie.

Een experimentele studie naar het gebruik van Engels als Lingua Franca, Lingua Receptiva, T1-T2 en Moedertaal.

Margot van Mulken¹, Berna Hendriks
Radboud Universiteit Nijmegen

1. Inleiding

De aanhoudende globalisering van markten heeft geleid tot een snelle toename van het gebruik van Engels als een Lingua Franca (ELF) in grensoverschrijdende communicatie. ELF onderzoek heeft laten zien dat het gebruik van ELF in meertalige contexten de communicatie kan vergemakkelijken, maar ook dat ELF taalkundige, culturele en organisationele problemen kan veroorzaken voor degenen die het Engels niet als moedertaal spreken. Welch, Welch en Piekkari (2005) hebben bijvoorbeeld laten zien dat taal vaak een ‘forgotten factor’ is in veel multinationals, omdat veel organisaties geen oog hebben voor de immateriële kosten en consequenties van de implementatie van een lingua franca. Niet-moedertaalsprekers met een gebrekkige kennis van de gekozen lingua franca kunnen zich buitengesloten voelen van communicatieprocessen, en sterker nog, ze worden ook vaak buitengesloten door degenen die wel over de benodigde taalvaardigheid beschikken (Welch, Welch & Piekkari 2005). Ook Rogerson-Revell (2007; 2008) liet zien dat het gebruik van ELF kan leiden tot gevoelens van frustratie en dat niet-moedertaalsprekers van het Engels vaak minder actief zijn tijdens vergaderingen.

Een alternatief voor de invoering van een lingua franca is dat een van de sprekers communiceert in een moedertaal (T1) die voor de gesprekspartner een tweede taal (T2) is (T1-T2interacties). Een nadeel van ELF-interacties is vaak dat geen van de deelnemers kan bogen op de competentie waarover hij beschikt in zijn moedertaal: beide sprekers moeten immers een beroep doen op een T2. Dit betekent dat beide sprekers vergelijkbare moeilijkheden hebben bij het verwoorden van een genuanceerde en complexe beschrijving van de werkelijkheid. Het is niet ondenkbaar dat dit gebrek aan verfijning invloed heeft op de effectiviteit van de interactie. Sterker nog, Hincks (2010) heeft laten zien, dat sprekers die zowel in hun moedertaal als in het Engels dezelfde speech moesten verzorgen aanzienlijk meer tijd nodig hadden voor hun presentatie in het Engels (26.5% meer tijd).

In T1-T2 interacties, als een van de sprekers zich aanpast aan de moedertaal van de ander, heeft de moedertaalspreker het strategische voordeel van vergaande taalvaardigheid, en dat leidt natuurlijk tot talige ongelijkheid. Maar de niet-moedertaalspreker kan juist ook profiteren van de taalkennis van zijn partner, die over een verfijnder vocabulaire en taalbeheersing beschikt. Als niet-moedertaal sprekers over voldoende competentie in hun L2 beschikken, dan zouden ze als het ware kunnen ‘leunen’ op de vaardigheid van de moedertaalspreker. Deze samenwerking wordt ook wel ‘scaffolding’ genoemd – naar het Engelse woord voor ‘steiger’ – en beschrijft het proces van een gevorderde taalgebruiker die een minder gevorderde taalgebruiker helpt (Thoms, Liao, & Szustak 2005).

In het verlengde hiervan is nog een alternatief denkbaar: het gebruik van receptieve meertaligheid (RM). Hiervan is sprake als beide gesprekspartners hun eigen moedertaal spreken, en de taal van de ander wel begrijpen maar niet spreken, en dus alleen passief gebruiken. Een voorbeeld van een succesvol gebruik van een lingua receptiva is beschreven in Ribbert en Ten Thije (2007), waar een Duitse medewerker van het Goethe Instituut Duits

¹ Margot van Mulken, CIW-BC, Radboud Universiteit Nijmegen, m.v.mulken@let.ru.nl

sprak, en een Nederlandse medewerker Nederlands, en ze elkaar onderling goed konden ‘verstaan’. Deze vorm van interactie heeft uiteraard hetzelfde voordeel als de T1-T2-interactie wat betreft het kunnen beschikken over de verfijndere competentie van de moedertaalspreker. Deze vorm van interactie lijkt bij uitstek geschikt voor typologisch verwante talen, zoals gesproken binnen dezelfde taalfamilie (Germaans, Romaans, en Slavisch). Lingua Receptiva wordt in grensgebieden vaak met succes toegepast (Beerkens 2010).

Tot op heden is het meeste onderzoek naar de effectiviteit van de verschillende communicatiemodi voornamelijk kwalitatief van aard. Er is geen empirisch onderzoek bekend waarin de verschillende modi met elkaar vergeleken worden. Het doel van deze studie is dan ook om de effectiviteit en efficiëntie van de verschillende communicatiemodi met elkaar te vergelijken. Om onderzoekstechnische redenen focussen we hier op computer gemedieerde communicatie (*computer mediated communication*, CMC). De eerste onderzoeksvraag is of de communicatiemodi (ELF, RM, T1-T2) onderling verschillen in effectiviteit.

1.1 Communicatiestrategieën

In interacties waarbij één of meerdere partners gebruik moeten maken van een vreemde taal, nemen sprekers hun toevlucht tot communicatiestrategieën om talige problemen op te lossen. Er bestaat inmiddels een rijke traditie in het beschrijven van deze strategieën in toegepast taalwetenschappelijk onderzoek, vooral gebaseerd op situaties van tweede taalverwerving. Hoewel het aantal onderscheiden categorieën en de labels van de categorieën per auteur kunnen verschillen, is er voldoende overlap tussen de taxonomieën om te kunnen spreken van een afgebakende set communicatiestrategieën. In deze studie gaan we uit van een taxonomie die gebaseerd is op het werk van Bialystok (1990), Bongaerts e.a. (1989), Dörnyei en Scott (1997), Faerch en Kasper (1983) en Tarone (1980) (zie Tabel 1). Smith (2003) heeft aangetoond dat dezelfde strategieën gebruikt worden in CMC-interacties (chats), maar dat taalgebruikers in chats daarnaast gebruik maken van paralinguïstische strategieën, die typisch zijn voor chat-interactie, zoals het gebruik van emoticons, uitroeptekens en kapitalen.

Op basis van genoemde literatuur is een inventaris van strategieën gemaakt. Alle strategieën in Tabel 1 zijn pogingen tot communicatieve samenwerking. Tabel 1 geeft voorbeelden van elk van de strategieën. De meeste spreken voor zich. In de literatuur wordt wat betreft de compensatiestrategieën – dat zijn de strategieën die sprekers toepassen om hun lexicale deficiënties te compenseren – een onderscheid gemaakt tussen procesgeoriënteerde strategieën (als de sprekers omschrijvingen of superordinaten gebruiken) en codegeoriënteerde strategieën (als de sprekers zelf woorden verzinnen, letterlijke vertalingen maken van woorden in hun moedertaal, of eenvoudigweg codeswitchen) (Kellerman 1991). Procesgeoriënteerde strategieën worden over het algemeen van een hogere, conceptuele orde geacht wat betreft taalvaardigheid, dan codegeoriënteerde.

Tabel 1 Communicatiestrategieën

Label	Omschrijving en voorbeeld
1. Begripscheck	Spreker controleert of de boodschap goed begrepen is; <i>so we have 3 things different so far right?</i>
2. Zelfcorrectie	Spreker herhaalt of hertipt dezelfde boodschap. <i>do you have also strwaberies? *strawberries</i>
3. Expliciet hulp vragen	Spreker vraagt expliciet om hulp: <i>what do you call it?</i>
4. Eigen onkunde signaleren	<i>I don't know what the English word is</i>
5. Onzekerheidsmarkeerders	<i>I'm afraid my English isn't very good</i>
6. Onduidelijkheid signaleren	<i>I don't know if that is what you mean? or do you mean paperclip?</i>
7. Hulp aanbieden	Spreker biedt hulp aan

	<i>on the right, are there also some peaches? orange fruits?</i>
8. Compensatiestrategieën: procesgeoriënteerd	Superordinaten: <i>under the big yellow fruit</i> Omschrijving: <i>a little plastic thing for medicine</i>
9. Compensatiestrategieën: codegeoriënteerd	Foreignizing: <i>a cumcumber</i> (voor cucumber) Letterlijke vertaling: <i>an photoapparat</i> (voor camera) Codeswitching <i>and teeth brush and pasta</i> (voor tandpasta)
10. Paralinguïstische strategieën	Hoofdletters: <i>THE SECOND DIFFERENCE</i> Emoticons: ;-) Onomatopeën: <i>jeej</i> Leestekens: . ???
11. Metacommunicatie	<i>Shall I start with mentioning the objects on the left?</i>

De tweede onderzoeksvraag luidde: verschillen de communicatiemodi (ELF, RM, T1-T2) in efficiëntie – dat wil zeggen, in het gebruik van communicatiestrategieën?

2. Methode

We onderscheidden eerder al drie verschillende communicatiemodi (ELF, RM, T1-T2). Omdat het in T1-T2 voor de spreker veel uit maakt of hij zijn moedertaal kan spreken, danwel zich moet aanpassen aan de taal van zijn partner, onderscheidden we twee varianten van deze modus: T1-T2, als de spreker zijn moedertaal spreekt en T2-T1, als de spreker de taal van zijn partner spreekt. Bovendien hebben we alle modi vergeleken met moedertaalinteracties (T1-T1) die we als baseline gebruikt hebben voor onze metingen. Dat brengt het totaal aantal communicatiemodi op vijf.

In deze studie is effectiviteit geoperationaliseerd als hoe *goed* interactiepartners hun communicatiedoel bereiken, en efficiëntie als de *wijze waarop* de interactiepartners hun doel bereiken. Twee binnen-proefpersoon experimenten werden uitgevoerd, waarbij deelnemers in drie opeenvolgende sessies drie ‘Zoek-de-verschillen-taken’ op moesten lossen, telkens met een andere partner en in een andere communicatiemodus.

2.1 Deelnemers

Aan de eerste studie deden 30 Nederlandse studenten (9 mannen en 21 vrouwen) en 30 Duitse studenten (14 mannen, 15 vrouwen en 1 persoon van onbekend geslacht) mee. Alle deelnemers waren studenten van de Radboud Universiteit. De gemiddelde leeftijd was 21.5 jaar (SD 2.14; range 18-30). Alle deelnemers waren moedertaalsprekers van het Nederlands of Duits.

Aan de tweede studie deden 16 Nederlanders (13 vrouwen, 3 mannen) en 16 Duitsers (11 vrouwen, 5 mannen) mee. Opnieuw waren alle deelnemers studenten en moedertaalsprekers van hetzij het Duits hetzij het Nederlands. De gemiddelde leeftijd van deze groep was 20.87 jaar (SD 2.67; range 17-30).

2.2 Materiaal en procedure

In beide studies werd gebruik gemaakt van drie verschillende ‘Zoek-de-verschillen’ taken. In studie 1 hebben alle proefpersonen aan drie chats deelgenomen. Van twee chats zijn de logs verloren gegaan. In totaal heeft studie 1 dan ook 88 chats opgeleverd. In studie 2 hebben alle deelnemers 2 taken uitgevoerd, en hebben daarnaast 4 Nederlanders met 4 Nederlanders, en 4 Duitsers met 4 Duitse proefpersonen een taak in hun moedertaal uitgevoerd, opdat we

Voor elke taak manipuleerden we twee varianten van een foto met een aantal objecten. Participanten kregen de opdracht om maximaal 10 verschillen tussen de foto's te ontdekken in een chatgesprek. De objecten waren zo gekozen dat we met enige zekerheid konden vermoeden dat de namen van de objecten niet bekend zouden zijn in het vreemdetaal-vocabulaire van de gesprekspartners (bijvoorbeeld pincet, inlegkruisje, wattenstaafje) (Figuren 1 en 2). Het doel van deze manipulatie was het ontlokken van betekenisonderhandeling bij de gesprekspartners.



Figuur 2. Versie B

De volgorde van de taken werden systematisch gevarieerd over de koppels. Sprekers werden voor iedere taak aan een andere, onbekende gesprekspartner gekoppeld.

Effectiviteit werd gemeten in termen van het aantal gevonden verschillen, en in termen van het aantal gebruikte woorden en beurten per chat. Efficiëntie werd gemeten in termen van het aantal en type gebruikte communicatiestrategieën.

Nadat de participanten hun taak volbracht hadden, werden de logs van de chats verzameld en geanalyseerd. 50% van de data is door twee codeurs geanalyseerd ($\kappa = .67$ (adequaat)). Onenigheid werd opgelost na discussie. Voor de analyse werd gebruik gemaakt van een-weg variantie-analyses.

Het hoofddoel van deze studies was het onderzoeken van de effectiviteit van taalkeuzes, en in het bijzonder van de effectiviteit van het gebruik van een Lingua Franca (Engels) versus het gebruik van een T1-T2 enerzijds, en de effectiviteit van een Lingua Franca (Engels) versus het gebruik van een receptieve meertaligheid. In studie 2 is bovendien de T1-T1 interactie meegenomen als baseline.

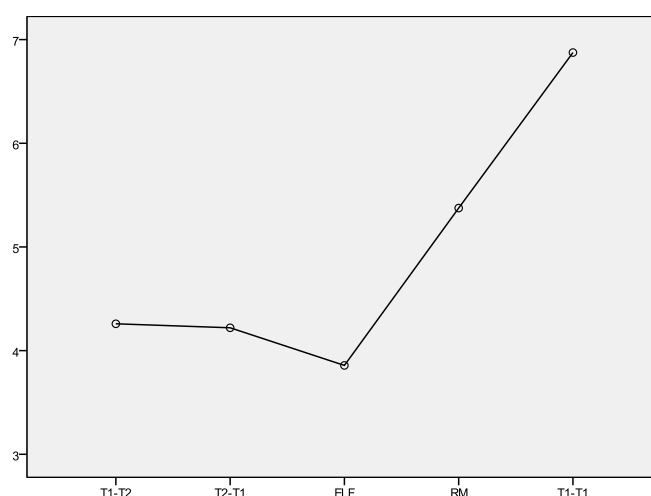
We rapporteren de resultaten van de proefpersonen van beide studies tegelijk in termen van gevonden verschillen, aantal woorden en aantal beurten (Tabel 2).

Tabel 2: Gemiddelden en standaarddeviaties voor gevonden verschillen, aantal woorden en aantal beurten als een functie van communicatiemodus.

Communicatiemodus	<i>n</i> (sprekers)	Gevonden Verschillen	Aantal Woorden	Aantal Beurten
		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
T1 – T2*	58	4.26 (2.28)	280 (119.60)	56.98 (27.55)
T2 – T1*	59	4.22 (2.33)	197.99 (88.96)	48.63 (21.79)
ELF	91	3.86 (2.11)	243.72 (84.85)	51.89 (20.98)
RM	32	5.38 (2.00)	260.22 (80.36)	60.81 (20.19)
T1 – T1	16	6.88 (1.75)	369.31 (86.66)	93.19 (30.13)
Total	256	4.41 (2.29)	251.45 (102.69)	56.01 (25.41)

* T1 – T2 betekent dat de partner zich aanpast aan de moedertaal van de spreker; T2 – T1 betekent dat de spreker zich aanpast aan de moedertaal van de partner.

Een-weg variantieanalyses wezen uit dat er een hoofdeffect was van communicatiemodus op gevonden verschillen ($F(4, 251) = 8.43, p < .001$), aantal woorden ($F(4, 251) = 12.51, p < .001$) en aantal beurten ($F(4, 251) = 12.67, p < .001$). Wat betreft het aantal gevonden verschillen, wezen post-hoc analyses (LSD) uit dat in de moedertaal (T1-T1) significant meer verschillen gevonden werden dan in alle andere communicatiemodi. Ook RM week significant af van alle andere modi, waarbij in RM minder verschillen gevonden werden dan in de moedertaal, maar meer dan in alle andere modi. De andere drie modi weken niet significant van elkaar af (zie ook Figuur 3). In de moedertaal werden significant meer woorden gebruikt dan in alle andere communicatie modi. In RM werden significant meer woorden gebruikt dan in T2 – T1, maar significant minder woorden dan in de T1-T1. RM verschilde niet significant van de andere modi. De andere drie modi weken niet significant van elkaar af. In de MT-MT interacties werden ook significant meer beurten gebruikt dan in de andere modi. En ook hier werden in RM meer beurten gebruikt dan in T2-T1 maar significant minder dan in T1-T1. In ELF werden meer beurten gebruikt dan in T2-T1, maar minder dan in T1- T2. Wanneer de spreker zich aanpaste aan de moedertaal van de ander (T2-T1) werden significant minder beurten gebruikt dan in alle andere modi.



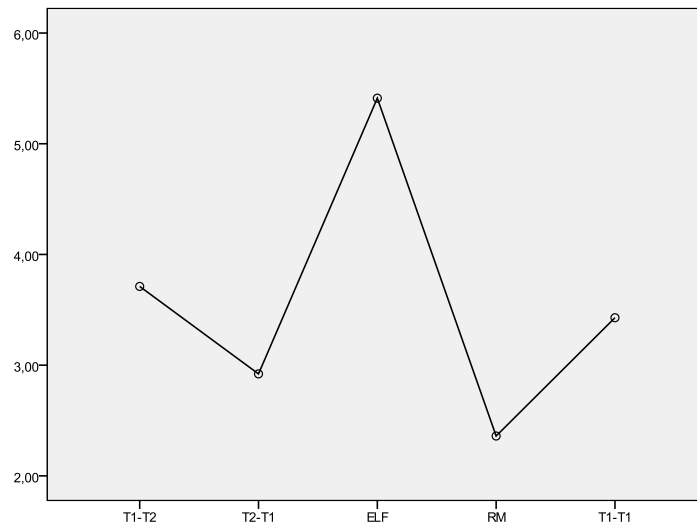
Figuur 3: Gemiddeld aantal gevonden verschillen per communicatiemodus

De tweede onderzoeksvraag betrof de efficiëntie van de sprekers in de verschillende communicatiemodi, geoperationaliseerd in de gebruikte strategieën.

Tabel 3: Gemiddeld aantal communicatiestrategie per communicatiemodus

	T1-T2 <i>M (SD)</i>	T2-T1 <i>M (SD)</i>	ELF <i>M (SD)</i>	RM <i>M (SD)</i>	T1-T1 <i>M (SD)</i>	Total <i>M (SD)</i>
Zelfcorrectie	1.61 (1.08)	1.43 (0.79)	1.45 (0.71)	1.21 (0.43)	1.50 (0.58)	1.45 (0.78)
Begripscheck	1.37 (0.50)	1.56 (0.63)	1.33 (0.76)	1.80 (0.45)	1.00 (0.00)	1.41 (0.63)
Expliciet om hulp vragen	1.08 (0.29)	1.45 (0.83)	1.40 (0.76)	1.20 (0.45)		1.35 (0.72)
Hulp aanbieden	1.43 (0.86)	1.20 (0.45)	1.17 (0.39)	2.29 (1.25)	1.00 (0.00)	1.43 (0.86)
Onduidelijkheid signaleren	1.14 (0.38)	1.42 (0.67)	1.15 (0.49)	1.43 (1.09)	1.50 (1.00)	1.30 (0.73)
Eigen onkunde	1.50 (0.82)	1.38 (0.59)	1.59 (0.88)	1.00 (0.00)		1.51 (0.79)
Onzekerheidsmarkeerder	1.47 (0.70)	1.78 (0.87)	1.54 (1.06)	1.00 (0.00)		1.61 (0.89)
Compensatiestrategieën: procesgeoriënteerd	3.71 (3.18)	2.92 (2.08)	5.41 (4.50)	2.36 (1.58)	3.43 (2.71)	4.08 (3.65)
Compensatiestrategieën: codegeoriënteerd	1.08 (0.29)	4.20 (3.07)	2.95 (2.75)	1.54 (0.52)	2.25 (1.50)	3.05 (2.77)
Paralinguïstische strategieën	4.00 (3.52)	4.34 (4.30)	5.00 (4.52)	6.68 (4.78)	7.94 (5.38)	5.09 (4.49)
Metacommunicatie	1.64 (1.37)	1.45 (0.80)	1.79 (1.28)	2.54 (1.84)	1.82 (1.25)	1.84 (1.40)

Tabel 3 geeft de gemiddelden van de gebruikte strategieën per communicatiemodus weer. Niet alle strategieën werden even frequent gebruikt. Vandaar dat we zullen inzoomen op die communicatiestrategieën die in gebruik significant verschillen tussen de communicatiemodi opleverden. We vonden hoofdeffecten van communicatiemodus voor de volgende strategieën: procesgeoriënteerde compensatiestrategieën ($F(4, 202) = 5.91, p < .001$), codegeoriënteerde compensatiestrategieën ($F(4, 127) = 4.98, p < .001$), paralinguïstische strategieën ($F(4, 189) = 3.53, p < .01$) en metacommunicatie ($F(4, 142) = 2.46, p < .05$). Post-hoc analyses (LSD) wezen uit dat in ELF significant vaker procesgeoriënteerde compensatiestrategieën gebruikt worden dan in alle andere modi. RM, T2-T1, T1-T2 en T1-T1 verschilden niet significant van elkaar (Figuur 4).



Figuur 4: Gemiddeld aantal proces-georiënteerde compensatiestrategieën per modus

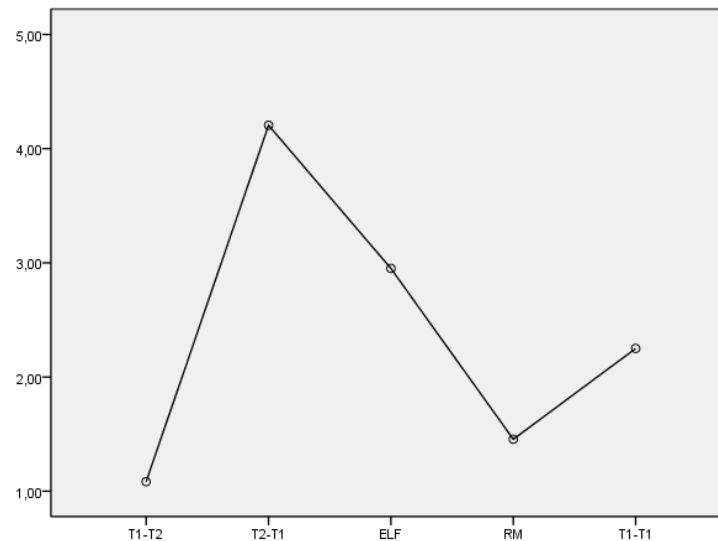
Een voorbeeld van zo'n procesgeoriënteerde compensatiestrategie is de fascinerende maar volstrekt duidelijke omschrijving die de beide partners in voorbeeld (1) geven van tampons en inlegkruisjes.

- (1) Ned 8 zegt: *and on the right side i have some things women use when they have their period*
 Dui 7 zegt: *3 things*
 Ned 8 zegt: *i've got 2*
 Dui 7 zegt: *2 voor inside and 1 voor outside*
 Ned 8 zegt: *i've got 1 for inside and 1 for outside*

Overigens is het niet zo dat deze strategieën alleen in ELF gebruikt werden, ook in de andere modi komt deze strategie voor, zoals in voorbeeld (2) waar voor de Duitser geldt dat hij/zij in een T2-T1 modus zit en de Nederlander in een T1-T2 modus. De Nederlander verwisselt de koortsthermometer met een injectienaald, en de Duitser corrigeert hem door een omschrijving te geven van wat een thermometer doet.

- (2) Ned 2 zegt: *en daaronder een injectienaald ofzo*
 [...]
 Dui 1 zegt: *ik heb gen injectienadel*
 Ned 2 zegt: *boven het condoom niet?*
 Dui 1 zegt: *ik heb een ding, dat je [m]oet als je pijn hebt een hoge temperatuur*
 Ned 1 zegt: *owjah dat is dat ja!.*

Ook voor codegeoriënteerde compensatiestrategieën wezen post-hoc analyses (LSD) uit dat er significante verschillen waren tussen de modi (Figuur 5). T2-T1 verschilde van alle andere modi, behalve van T1-T1: in deze modus werden significant meer codegeoriënteerde compensatiestrategieën gebruikt. Ook in ELF werden meer codegeoriënteerde compensatiestrategieën gebruikt dan in T1-T2, maar niet meer dan in RM of in T1-T1.



Figuur 5: Gemiddeld aantal codegeoriënteerde compensatiestrategieën per modus

Een voorbeeld van zo'n codegeoriënteerde compensatiestrategie in T2-T1 zien we al in voorbeeld (2) als de Duitser 'injectionnaald' zegt ondanks dat de Nederlander daarvoor al het woord 'injectionnaald' heeft gebruikt. Een voorbeeld van een letterlijke vertaling vinden we in voorbeeld (3), waarin de Duitse partner het Duitse woord 'Bürste [tanden van een kam]' tot 'borsten' verbastert. De Nederlander verblijkt of verbloost niet.

- (3) Dui 8 zegt: *de kam mist bij mij een paar borsten?*
 bij jij ook?
 Ned 7 zegt: *bij mij niet....de kam is bij mij helemaal intact*

In voorbeeld (4) creëert de Nederlandse partner het woord 'elastics', hoogst waarschijnlijk op basis van 'elastiekje' voor 'rubber band'. Overigens blijkt dat voor de Duitse partner geen enkel probleem op te leveren, omdat ook het Duits het woord 'Elastik' kent.

- (4) Ned4 zegt: *and two elastics?*
 Dui 3 zegt: *yes*

Tenslotte illustreren we een laatste vorm van codegeoriënteerde compensatiestrategie in voorbeeld (5), met een geval van code-switching. In dit voorbeeld komt de Nederlandse partner niet zo gauw op het woord 'strawberries', en neemt daarom zijn toevlucht tot het Frans.

- (5) Ned 10 zegt: *are there any fraises on the right, at your picture?*
 Dui 10 zegt: *what are fraises?*
 Ned 10 zegt: *i'm not sure if I have the right word but they are red*
 [..]
 Dui 10 zegt: *do u mean strawberrys?*
 Ned 10 zegt: *right, thank you*
 so stupid xd

Wat betreft paralinguïstische strategieën viel op dat de meeste paralinguïstische cues gebruikt werden zodra beide sprekers gebruik konden maken van dezelfde moedertaal. Post-hoc analyses (LSD) wezen uit dat T1-T1 in deze communicatiemodus significant afweek van T1-T2, T2-T1 en ELF. Als beide sprekers hun eigen moedertaal konden spreken, zoals in RM, gebruikten ze eveneens veel paralinguïstische cues, want RM week significant af van T1-T2 en T2-T1. RM week echter niet significant af van ELF. Voorbeeld (6) illustreert het gebruik van paralinguïstische cues in een T1-T1 situatie:

- (6) *Dui8 zegt: foto?*
 Dui7 zegt: jo
 Dui8 zegt: mit nem mann?
 Dui7 zegt: en heisser kerl
 Dui8 zegt: rawr :)
 das stimmt
 Dui7 zegt: die koennen das alles hier lesen
 viele gruesse an die auswerter =)

Wat betreft het gebruik van metacommunicatieve strategieën wezen post-hoc analyses (LSD) uit dat RM, waarin het meest van metacommunicatie gebruik gemaakt werd, significant afweek van alle andere modi, behalve van T1-T1 (waar verhoudingsgewijs sporadisch gebruik gemaakt werd van metacommunicatie, namelijk slechts in 11 gevallen). Voorbeeld (7) illustreert een aantal van deze metacommunicatieve strategieën. In een RM situatie checkt een van de partners of de misschien wat onwennige communicatiemodus goed functioneert, en doet de andere partner een tactisch voorstel en hij/zij stelt voor om het voortouw te nemen.

- (7) *Ned1 zegt: hallo*
 Dui1 zegt: hallo
 verstehst du mich eigentlich?
 Ned1 zegt: zullen we links bovenaan beginnen?
 Dui1 zegt: ja
 Ned1 zegt: ja ik ga mijn best doen ;)
 ik begin wel

Niet alleen in RM komt metacommunicatie voor. Ook in T2-T1 situaties komt overleg over de wijze van het oplossen van de taak regelmatig voor. Een typerend voorbeeld hiervan is voorbeeld (8) waarin de L1-partner de leiding krijgt, en de L2-partner probeert om van het rijkere actieve vocabulaire van de L1-partner te profiteren.

- (8) *Ned2 zegt: hallo*
 Dui 1 zegt: hoi, dat zal wel moelig voor mij zijn want meijn nederlands niet goed is
 begin maar
 Ned2 zegt: maakt niet uit
 we gaan het proberen
 Dui 1 zegt: ik doe een wenig meehulpen
 Ned2 zegt: ik zal de objecten opnoemen

4. Conclusie en discussie

Tegen de achtergrond van een almaar toenemende invloed van het Engels als Lingua Franca, was het doel van deze studie te onderzoeken wat de invloed is van de communicatiemodus op de effectiviteit en efficiëntie van de interactie. Onze eerste onderzoeksvraag betrof de effectiviteit van communicatiemodus, waarbij we ELF, T1-T2, T2-T1 en RM betrokken en moedertaalinteracties als baseline gebruikten. Het blijkt dan, ceteris paribus, dat na moedertaalinteracties de RM modus het meest effectief was. In deze modus werden de meeste verschillen gevonden in vergelijking met de andere communicatieopties. Het valt op dat communicatie in ELF relatief laag scoorde op effectiviteit (aantal gevonden verschillen). De twee condities waarbij beide partners hun moedertaal spreken (RM en T1-T1) bleken effectiever.

De tweede onderzoeksvraag betrof efficiëntie in de vorm van de inzet van communicatiestrategieën. We vonden dat gebruikers van ELF vaker procesgeoriënteerde strategieën gebruikten en dat T2-T1 gebruikers vaker codegeoriënteerde strategieën inzetten. Een spreker moet over een hoger niveau van taalvaardigheid beschikken om procesgeoriënteerde strategieën in te zetten dan dat nodig is om codegeoriënteerde strategieën in te zetten. We zouden hieruit kunnen afleiden dat het niveau van Engels van onze participanten gemiddeld hoger is dan hun kennis van hun L2 (Duits of Nederlands).

Het blijkt dat paralinguïstische strategieën bij uitstek ingezet werden in T1-T1 interacties, op de voet gevolgd door RM. Kennelijk zijn taalgebruikers in hun moedertaal minder gefocust op het oplossen van lexicale deficiënties en nemen ze de vrijheid hun interactie te larderen met evaluatieve cues. Duidelijk is dat deze paralinguïstische strategieën niet alleen gebruikt worden om de interactie vlot te trekken.

Tenslotte vonden we dat in RM vaker gebruik werd gemaakt van metacommunicatieve strategieën dan in de andere communicatie modi. Waarschijnlijk is het de onwennigheid van de modus die maakt dat partners meer dan in andere modi de behoefte hebben om expliciet de gang van zaken tijdens het oplossen van de taak en de communicatievorm zelf te verwoorden. Deze metacommunicatieve handelingen stonden de effectiviteit echter niet in de weg, blijkens het hoge aantal gevonden verschillen.

De Eurobarometer (2006) laat zien dat veel Europeanen inmiddels meer dan twee buitenlandse talen beheersen en ook dat Engels nog steeds de meest verbreide vreemde taal is in heel Europa. Meer in het bijzonder stellen 38% van de EU-burgers dat ze over genoeg taalvaardigheid in het Engels beschikken om een gesprek te voeren, terwijl 14 % aangeeft dat ze of Frans of Duits beheersen naast hun moedertaal. Deze studie toonde aan dat ELF niet noodzakelijkerwijs de meest effectieve of efficiënte communicatiemodus is in situaties waarin sprekers geen moedertaal delen. RM komt uit de bus als een aantrekkelijk alternatief. Deze modus is in grensgebieden, zoals de Euregio, betrekkelijk gangbaar, maar voor veel andere taalgebruikers nog relatief onbekend. Veel taalgebruikers zullen even moeten wennen aan deze modus. Ons onderzoek toont echter aan dat deze modus betrekkelijk effectief kan zijn. In een Europese context zou het aanbeveling verdienen om deze modus – zeker voor talen die nauw aan elkaar verwant zijn, zoals de Romaanse, Germaanse en Slavische talen – onder de aandacht te brengen en als alternatief aan te bieden.

Al met al kunnen we stellen dat ons onderzoek heeft laten zien dat er kansrijke alternatieven zijn voor ELF wat betreft de communicatiemodus in meertalige settings.

Literatuurlijst

Beerkens, R. (2010), *Receptive multilingualism as a language mode in the Dutch-German border area*, Waxmann, Münster; New York.

- Bialystok, E. (1990), *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*, Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. & M.L. Scott (1997), Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies, *Language Learning* 47: 173-210
- Eurobarometer (2006), *Special Eurobarometer 243: Europeans and their Languages*: European Commission.
- Faerch, C. & G. Kasper (1980), Processes and strategies in foreign language learning and communication, *Interlanguage Studies Bulletin* 5: 47-118.
- Hincks, R. (2010), Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations, *English for Specific Purposes* 29: 4-18.
- Kellerman, E. (1991), Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom, in R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (red.), *Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Færch*, 142-161, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bongaerts, T., E. Kellerman & N. Poulisse (eds) (1989), *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*, Dordrecht: Foris.
- Ribbert, A. & J. D. ten Thije (2007), Receptive multilingualism in Dutch-German intercultural team cooperation, in J. D. ten Thije & L. Zeevaert (red.), *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts*, 73-101, Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Rogerson-Revell, P. (2007), Research note. Using English for International Business: a European case study, *English for Specific Purposes* 26: 103-120.
- Rogerson-Revell, P. (2008), Participation and performance in international business meetings, *English for Specific Purposes* 27: 338-360.
- Smith, B. (2003), The use of communication strategies in computer-mediated communication, *System* 31: 29-53.
- Tarone, E. (1980), Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Thoms, J., J. Liao & A. Szustak (2005), The use of L1 in an L2 on-line chat activity. *The Canadian Modern Language Review* 62: 161-182.
- Welch, D., L. Welch & R. Piekkari (2005), Speaking in tongues: the importance of language in international management processes, *International Studies of Management & Organization* 35: 10-27.

Linguïstische noden van mobiele medische professionals

Kris Van de Poel, *Universiteit Antwerpen*¹

Jessica Gasiorok, *University of California, Santa Barbara*

1. Medische communicatie

De kwaliteit van de communicatie tussen artsen en patiënten enerzijds en tussen artsen en collega's anderzijds kan de kwaliteit van de patiëntenzorg en gezondheidsuitkomsten (zoals therapietrouw) verbeteren (zie bv. Ferguson 2002; Hewett e.a. 2009; Stewart 1995; Travaline, Runchinskas & D'Alonzo 2005; Watson, Hewett & Gallois i.p.).

In arts-patiënt communicatie staat effectief klinisch functioneren centraal, maar deze vorm van professionele communicatie stelt ook een aantal specifieke linguïstische en culturele uitdagingen aan de betrokkenen. Om hieraan tegemoet te komen werden aan de praktijk getoetste richtlijnen voor medische communicatievaardigheden opgesteld die nu breed aanvaard zijn en opgenomen werden in de meeste medische basisopleidingen (bv. de Calgary-Cambridge Guides van auteurs Silverman, Kurtz & Draper 2005).

Hoewel de meeste secundaire literatuur arts-patiënt relaties centraal stelt –uiteraard een wezenlijk onderdeel van de medische professionele interactie– is dit niet het enige soort interacties waarin medische professionals zich dagelijks engageren. Artsen moeten ook interageren met collega's, opleiders, verpleegkundigen en andere stafleden al dan niet van gelijke status. In dit artikel verwijzen we naar hen als collega's of 'superieuren', een samenvattende term voor supervisoren, opleiders, diensthoofden, dwz. hiërarchisch hoger geplaatsten of meerderen.

De interacties met collega's en superieuren zijn vaak professioneel en transactioneel, waarbij medische of administratief-organisatorische thema's aangeraakt worden, maar ze kunnen ook sociaal of puur interactioneel zijn waarbij heel uiteenlopende thema's aan bod kunnen komen, zoals uitkomsten van congressen en studiedagen, gemeenschappelijke kennissen of privé-aangelegenheden. Ziekenhuisartsen moeten echter ook hun patiënten en eventueel studies voorstellen aan collega's tijdens stafvergaderingen. Dit laatste type communicatie is eerder publiek van aard.

Interacties tussen collega's zijn in eerste instantie de omgeving voor patiëntenoverdracht en uitwisseling van patiënteninformatie en kunnen een directe impact op de gezondheid van de patiënt hebben (Dunn & Markoff 2009; Gesensway 2006; Hewett e.a. 2009). Ten tweede dragen deze interacties bij tot het communicatieve klimaat van de werkplek met een significant effect op jobsatisfactie en algemeen welbevinden (Tacheuki 2010). Ten slotte kunnen collega's en superieuren zeer bepalend zijn voor de professionele loopbaan van de mobiele arts. Als zij het functioneren van collega-artsen op de werkplek als zwak ervaren, kan een evaluatie minder positief uitvallen en kunnen de mogelijkheden voor extra verantwoordelijkheid en promotie aan deze laatsten voorbijgaan.

2. Mobiele medische professionals

Mobiele medische professionals (MMPs) of meer in het bijzonder ziekenhuisartsen tewerkgesteld in landen, culturen en talen die niet primair de hunne zijn, worden blootgesteld

¹ Kris Van de Poel, University of Antwerp, Applied Language Studies, Rodestraat 14, 2000 Antwerpen, Belgium, kris.vandepoel@ua.ac.be

aan specifieke communicatieve uitdagingen. Ze moeten effectief kunnen communiceren in de klinische context, wat extra bemoeilijkt wordt gegeven het feit dat communicatie in real-life medische contexten inherent intergroep is (Watson, Hewett & Gallois, i.p.). Voor MMPs geldt dit dubbel: ze moeten niet alleen de intergroep uitdagingen aangaan, ze doen dit ook in een vreemde taal en een vreemde cultuur (Van de Poel & Brunfaut 2010).

Aangezien West-Europese landen een toenemend tekort aan gekwalificeerd gezondheidszorgers ervaren, zowel op het vlak van artsen als verplegend personeel, wordt er soms een actief recruiteringsbeleid opgezet binnen en buiten de Europese Unie (Stilwell e.a. 2004). Ondanks het feit dat medische teams een toenemende ethnische, culturele en linguïstische diversiteit hebben en de mobiliteit onder medische professionals in de EU stijgt (Jinks, Ong & Paton 2000; Stilwell e.a. 2004) zijn studies over migratie en mobiliteit van artsen in Europa beperkt. De hoofdmoot van het onderzoek vond tot nu toe plaats in de Verenigde Staten, Canada en Australië en betrof vooral de ervaringen van internationale artsen-in-opleiding. Als het gebruik van vreemde talen al bestudeerd werd, dan meestal als er sprake was van culturele mediëring (tolken) (bv. Ferguson & Candib 2002; Hornberger e.a. 1996; Hudelson 2005; Pöschhacker & Shlesinger 2005; Rudvin & Tomassini 2008; Schouten & Meeuwesen 2006) waarbij de patiënten anderstalig zijn. Helaas bieden ook de evidence-based guidelines voor medische communicatie voor deze groeiende groep professionals geen houvast.

3. De huidige studie

3.1 Deelnemers en ontwerp

Hoewel de verschillende medische praktijkconstellaties complex zijn en verregaande gevolgen hebben voor de professionele communicatie, is er niet veel bekend over hoe de anderstalige mobiele medische professionals (MMPs) met hun directe collega's en begeleiders/supervisors omgaan.

Aan de hand van de verschillende types interactie en doelstellingen verkennen we in deze studie de communicatieve noden van Europese anderstalige mobiele artsen in hun werkomgeving vanuit twee perspectieven: zoals ze zichzelf zien en zoals ze geobserveerd worden door hun (moedertaalsprekende) collega's. Verder belichten we ook waar deze percepties convergeren of divergeren en bespreken we de implicaties voor communicatie op de werkvloer en training vanuit de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe ervaren mobiele artsen hun eigen communicatieve vaardigheid in sociale, professionele en publieke interacties met collega's en superieuren?

Het is mogelijk dat communicatie als gepast en accommoderend ervaren wordt door één partij in de interactie, maar niet door de andere. Wat MMPs ervaren als gepaste en aangepaste communicatie kan al dan niet overeenstemmen met wat hun moedertaalsprekende collega's of opleiders bestempelen als gepaste communicatie. Gezien het belang van hoe collega's en superieuren de MMPs ervaren in hun dagelijks functioneren, assimileren en professioneel groeien, is het belangrijk om de inschatting van de MMPs door collega's en superieuren in zo breed mogelijke context te begrijpen. Daarom stellen we als tweede vraag:

2. Hoe ervaren en evalueren moedertaalsprekende collega's en superieuren de communicatie van de MMPs in deze professionele, sociale en publieke contexten?

In de discussie zullen we de overlappingsen en afwijkingen tussen beide groepen bespreken, om te begrijpen of er discrepanties bestaan in wat gezien wordt als gepaste communicatie.

De huidige studie betreft een case study in vijf Europese landen: Denemarken, Duitsland, Italië, Zweden en Vlaanderen (het Nederlandstalige deel van België). De data werden verzameld als deel van een bredere behoefteanalyse voor het project *Medics on the Move-MoM* (www.medicsmove.eu), een Europees project dat gedeeltelijk gefinancierd werd door het Leonardo da Vinci programma van de Europese Commissie (2006-2011) en heeft geleid tot online communicatieondersteunende producten voor mobiele medische professionals.

Een totaal van 34 MMPs namen op vrijwillige basis aan de behoefteanalyse deel. 44.8% waren vrouwen en 16.4% hadden de status van student (specialisten-in-opleiding). Van de deelnemers werkten er 17 in Denemarken, 35 in Duitsland, 17 in Italië, 32 in Vlaanderen en 33 in Zweden en de doeltalen waren Deens, Duits, Italiaans, Nederlands en Zweeds. De deelnemers spraken in totaal 29 verschillende eerste talen. De meest frequente waren Duits (19, meestal in Zweden en België), Pools (18, meestal aan het werk in Denemarken) en Arabisch (13, meest frequent in Italië, België en Zweden).

De MMPs vulden een online vragenlijst in (eerst gepilot op 69 medische professionals) die verspreid werd via de MoM partners in medische faculteiten, ziekenhuisnetwerken en in regionale medische raden.

Daarnaast werden een totaal van 44 moedertaalsprekende medische professionals geïnterviewd (10 in Denemarken, 4 in Duitland, 10 in Italië, 10 in Vlaanderen en 10 in Zweden). Er werd geen directe relatie tussen de MMPs en de moedertaalsprekende hoofden nagestreefd. Deze moedertaalsprekers werden geselecteerd op basis van hun engagement en ervaring met de doelgroep van MMPs. Ze waren of diensthoofden of trainers/opleiders en namen vrijwillig deel aan het onderzoek. Ze waren verder betrokken bij *MoM* als inhoudelijke evaluatoren en tewerkgesteld in een van de 14 MoM partnerziekenhuizen. Deze ziekenhuizen werden gecompenseerd voor de evaluatie. De interviews waren semi-gestructureerd en werden afgenomen door vijf leden van het *MoM*-team in de moedertaal van het betrokken land. Het projectteam ontwikkelde de interviewschema's (zie voor een voorbeeld in het Engels onder 3.2), testte ze, paste ze aan en vertaalde ze naar de partnertalen. De interviews werden afgenomen in een stille ruimte en opgenomen, terwijl er ook notities werden genomen. Alle interviewdata werden vertaald naar het Engels voor onderzoeksdoeleinden. De interviews hadden als thema de communicatieve noden van de MMPs in ziekenhuiscontexten zoals geobserveerd door de collega's.

3.2 Opzet van de vragenlijst en interviews

De online vragenlijst die door de MMPs ingevuld werd, bestond uit vier onderdelen waarvan elk een verschillend aspect van medische communicatie in de praktijk betrof. Ten eerste werd het zelfvertrouwen (*confidence*) van MMPs geëvalueerd in de verschillende werkcontexten. De deelnemers gaven aan hoe zelfzeker ze zich voelden op een vier-punt Likert-type schaal (met 1 als niet zelfzeker; 4 heel erg zelfzeker). De MMPs werd gevraagd hoe ze zich voelden in sociale contacten met superieuren (*superieur-sociaal*), bij het uitwisselen van medische informatie met superieuren (*superieur-professioneel*), bij het socialiseren met collega's (*collega-sociaal*), bij het maken van afspraken, het geven van instructies, het uitwisselen van medische informatie, het bespreken van patiënten en het raad vragen van collega's (*collega-professioneel*; de vijf items samen geven een α van .94); en bij het presenteren van cases, beantwoorden van vragen en het geven van wetenschappelijke presentaties (*presenteren*: 3 items, α = .94).

In een tweede deel werd gepeild hoe de deelnemers dachten dat collega's hun competentie tijdens het spreken van de vreemde taal inschalen op een vier-punt-Likert-type schaal (met 1 *niet competent* tot 4 *zeer competent*).

Om in te schatten waar de deelnemers hun zwakheden zagen in relatie tot hun

communicatieve kennis en vaardigheden, mochten ze aangeven waarvoor ze eventueel formele taaltraining zouden willen hebben, voor welke situaties ze getraind wilden worden en welke taal- en communicatieve vaardigheden ze zouden willen verbeteren. Er werd tenslotte ook gevraagd of de opinie van anderen over hun taalcompetentie een invloed kon hebben op de opinie over hun professionele competentie (vijf open items).

Met de tweede fase van het onderzoek hoopten we dankzij de interviews inzicht te verwerven in de communicatieve noden van tweedetaal artsen in hun dagelijkse praktijk. Tien situaties vormden het uitgangspunt voor het aangeven van communicatieve problemen, mogelijke fouten en misverstanden of oncomfortabele situaties.

Voorbeeld:

What have you observed in the following situations?

Situation 1:

Social interaction and small talk of the L2-doctor and his patients.

Remarks:

De geïnterviewden werden uitgenodigd om aanvullende commentaren te leveren op de communicatie van en met MMPs in de werkplek.

4. Resultaten

Gezien de ongelijke vertegenwoordiging van respondenten in de verschillende talen en culturen en gezien de homogene aard van communicatie in een medische context, bespreken we de data als geheel.

4.1 Communicatievaardigheden

Onderzoeksvraag 1 peilde naar hoe mobiele ziekenhuisartsen hun eigen communicatievaardigheid in de verschillende contexten inschatten (ingeschaald volgens zelfvertrouwen en competentie, maar ook via open vragen rond het inschatten van de eigen taalkennis en –vaardigheid). Dit leverde de volgende zelfbeoordelingsscores: *superieur-sociaal*: $M = 3.03$, $SD = 0.87$; *superieur-professioneel*: $M = 3.09$, $SD = 0.82$; *collega-professioneel*: $M = 3.26$, $SD = 0.67$; *collega-sociaal*: $M = 3.31$, $SD = 0.76$; *presentaties*: $M = 2.87$, $SD = 0.88$. De gemiddelde scores voor elke categorie waren relatief hoog, wat erop wijst dat de MMPs zich over het algemeen goed voelen over hun communicatie in verschillende contexten. *Presenteren* op een stafvergadering scoorde als enige lager dan 3 (confident) op de vierpuntenschaal.

Deze scores verschillen significant voor de verschillende situaties (repeated measures ANOVA, $F(4, 504) = 21.73$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .15$) waarbij het gemiddelde niveau van zelfvertrouwen significant lager ligt voor het presenteren van informatie op stafvergaderingen dan voor de andere contexten (planned contrast, Bonferroni adjustment for multiple comparisons, $p < .001$ voor alle vergelijkingen behalve *superieur-sociaal*, $p = .03$). Er was geen significant verschil tussen sociale en professionele interacties tussen superieuren en collega's. Toch voelden de MMPs zich significant minder comfortabel tijdens interacties met superieuren dan met collega's, in zowel sociale als professionele opstellingen ($p = .03$ voor *superieur-professioneel* versus *collega-sociaal*, en $p < .001$ voor alle andere vergelijkingen).

In het tweede deel gaven MMPs te kennen dat ze door collega's en superieuren als competent gezien worden als ze de gasttaal spreken (superieuren: $M = 3.06$; $SD = .69$; collega's: $M = 3.22$, $SD = .60$). Hun percepties van hoe anderen hun communicatieve vaardigheden inschatten, correleerden matig tot sterk met hun zelfgepercipieerde zelfvertrouwen in de verschillende situaties (de perceptie van inschatting door superieuren

voor *superieur-sociaal*: Kendall's $\tau_B = .55, p < .001$ en voor *supervisor-professioneel*: $\tau_B = .52, p < .001$; de perceptie van inschatting door collega's voor *collega-sociaal*, $\tau_B = .41, p < .001$ en voor *collega-professioneel*, $\tau_B = .44, p < .001$).

Op de vraag wat voor soort extra communicatietraining de MMPs mogelijk zouden willen ontvangen, werd er in dalende orde van belangrijkheid genoemd: mondelinge communicatie (ook alledaags taalgebruik, vlotheid), woordenschat (ook medische termen en idiomatisch taalgebruik), grammatica en uitspraak.

Voor onderzoeksvraag 2, waarbij gevraagd werd hoe collega's en superieuren MMPs ervaren in verschillende professionele contexten, werden de antwoorden van de interviews thematisch geanalyseerd. Over het algemeen genomen waren collega's en superieuren heel positief gestemd over de aanwezigheid van de MMPs in de respectievelijke diensten. Hoewel een paar gevallen van spanning en conflicten gerapporteerd werd, werd de nood aan vaardige artsen erkend en de mogelijkheid voor het uitwisselen van kennis geapprecieerd. Collega's en superieuren identificeerden meer communicatieproblemen in hun eigen interactie met MMPs dan tussen MMPs en patiënten. Er moet ook opgemerkt worden dat deze varieerden van arts tot arts.

4.2 Zelfevaluatie door mobiele medische professionals

MMPs voelen zich relatief zelfzeker over professionele contexten heen. Ze hebben ook het gevoel dat ze als competent beschouwd worden in de gasttaal. Ze voelen zich het minst goed in de volgende twee situaties: het bijwonen van stafvergaderingen met presentaties, vraag- en antwoordsessies en gevallenpresentaties en het communiceren met superieuren (zowel professioneel als sociaal, bv. een geval toelichten of persoonlijke informatie geven in de koffiekamer). Deze resultaten zijn niet zo vreemd aangezien ze weerspiegelen dat ook moedertaalsprekers zich over het algemeen genomen onzekerder voelen tijdens gesprekken met een machtsonevenwicht en publieke presentaties (zie Allen & Bourhis 1996).

4.3 Noden geobserveerd door collega's

MMPs worden over het algemeen genomen sterk gewaardeerd, maar er worden door collega's en superieuren twee soorten probleemgebieden van communicatieve en socio-culturele aard genoemd. De **communicatieve** knelpunten bevinden zich vooral in het gebied van interactief taalgebruik en in het bijzonder op het vlak van *small talk*, de ijsbrekerfunctie van de communicatie die bestaat uit eerder geformaliseerd taalgebruik bij het begin en op het einde van de interactie, en de *social talk* die een mitigerend (verzachtend) en consoliderend (versterkend) doel dient voor de relatie tussen de gesprekspartners. Verder ervaart men vooral problemen met intonatie, een onderdeel van *parataal*, waarbij de intonatie van de MMPs soms geïnterpreteerd wordt als uiting van autoritair en onbeleefd/onrespectvol gedrag. Tenslotte komt er veel commentaar op de niet-verbale communicatie van de MMPs en in het bijzonder op de onnatuurlijk manier waarop oogcontact gebruikt wordt (bv. de ogen neerslaan als uiting van onzekerheid).

De collega's stellen dat zowel de kennis als de toepassing van small talk, intonatie en niet-verbale communicatie te wensen over laten. Een van de respondenten merkt in dit verband op dat *The comprehension concerning these communication aspects of cultural differences are rarely instinctive among doctor colleagues of different nationalities*. Problemen met interactief taalgebruik en niet-verbale communicatie zijn consistent met onderzoeksresultaten over buitenlandse artsen in interactie met patiënten (zie Berbyuk Lindström 2008; Maynard & Hudak 2008), maar deze studie toont dat deze problemen zich ook voordoen tussen collega's.

De collega's-superieuren identificeerden ook **socio-culturele** problemen, o.a. het anders begrijpen of interpreteren van gezondheidskwesties en het hanteren van andere normen en

praktijken zoals het voorschrijfgedrag voor antibiotica of pijnstillers en attesten of ziektebriefjes. In andere studies werden op dit vlak verschillen in begrip vastgesteld tussen moedertaalsprekende artsen en anderstalige patiënten (bv. Fiscella & Frankel 2000; Hudelson 2005; Lockyer e.a. 2007; McMahon 2004; Sachs 1983). Dit is echter voor het eerst dat we kunnen aantonen dat deze verschillen ook buitenlandse artsen betreft, die –anders dan het geval voor hun patiënten– een vrij gestandaardiseerde medische opleiding genoten hebben over landsgrenzen en culturen heen.

4.4 Convergentie-divergentie in de nodeninventaris

Hoewel er een hoge mate van overeenkomst tussen MMPs en hun collega's bestaat, zijn er ook discrepanties bij het definiëren van de communicatieve noden. De supervisors en trainers zien vooral lacunes in de niet-verbale communicatie, het begrijpen van dialecten, het gebruik van humor, het omgaan met stressvolle en nieuwe situaties, het communiceren van slecht nieuws. Deze vijf onderwerpen staan echter laag op de agenda's van de MMPs. Zij brengen de volgende eigen noden in kaart: mondelinge (alledaagse) communicatie in het algemeen, medisch taalgebruik en het voeren van telefoongesprekken. Het is bemoedigend dat beide groepen het wel eens zijn over vier knelpuntgebieden: de vlotheid van communiceren met collega's en oversten, vooral in aanwezigheid van meer dan twee gesprekspartners, het taalgebruik voor administratieve en zakelijke doeleinden, de variatie in (en kennis van) woordenschat en de uitspraak van de vreemde taal.

4.5 Discrepanties overbruggen

Samengevat kunnen we stellen dat er een discrepantie bestaat tussen wat MMPs en hun collega's beschouwen als gepaste professionele communicatie. De MMPs rapporteren een hoge mate van vertrouwen in hun communicatie en verwachten dat hun collega's hen ook als competent beschouwen. De collega's/superieuren rapporteren echter communicatieproblemen op taalkundig en socio-cultureel niveau, problemen waarvan de MMPs zich blijkbaar niet altijd bewust zijn. Het gaat hier over uiteenlopende zaken: lokale culturele normen gaande van werkplekgewoontes (de rol van de koffiepauzes) tot parataal (communicatie niet met woorden maar via de menselijke stem); het omgaan met gezondheidskwesties (kennis van en trouw aan richtlijnen die het voorschrijfgedrag bepalen); conversatiestrategieën bij meer dan twee gesprekspartners.

Het is belangrijk hoe collega's en superieuren de communicatievaardigheden en bij uitbreiding de professionele vaardigheden van de MMPs percipiëren voor de integratie in de werkplek en de professionele ontwikkeling van de betrokkenen. De discrepantie tussen perceptie en verwachtingen kan mogelijk een belangrijk obstakel zijn voor het succes van MMPs in hun gastinstelling. Dit kan in het bijzonder het geval zijn voor de communicatievaardigheden met betrekking tot sociale interactie. Een verwante gevallenstudie over MMPs in Europa stelde vast dat ondanks een hoge mate van professionele tevredenheid, problemen rond het opzetten van persoonlijke sociale netwerken bijdroegen tot de beslissing van sommige MMPs om hun internationale medische opdracht te beëindigen (Lisaite 2010).

Vergelijking van de data maakt het mogelijk om te komen tot (mogelijke) oplossingsmodellen die gelden voor zowel MMPs als opleiders, trainers en collega's. Het betreft opleiding en training die de vorm kan aannemen van presentaties, ervaringsgerichte activiteiten of stages zowel in groep als gepersonaliseerd en individueel. Een paar voorbeelden. MMPs en mogelijk ook hun collega's verwerven in geleide discussiesessies inzicht in professionele communicatieprocessen en richten zich op wat het betekent om zich aan een gesprekspartner-collega in de interactie aan te passen en zo adequaat te communiceren of staan stil bij welke verwachtingen gesprekspartners in verschillende contexten hebben en wat daarvan de implicaties zijn voor het gesprek. Voor communicatief-

linguïstische zowel als socio-culturele verdieping is een *buddysysteem* van een buitenlandse arts en een (oudere) moedertaalsprekende arts denkbaar (zie het model zoals voorgesteld door de Denen Kleivan & Rasmussen 2006), waarbij o.a. bovenstaande spanningsvelden besproken en gerapporteerd kunnen worden in een informele sfeer. Daarnaast zijn er ook thema's die op metaniveau in bijvoorbeeld stafvergaderingen behandeld kunnen worden, bv. omgaan met lokale socio-culturele communicatieve normen (door bewustwording of awareness raising, instructie of discussies). Tijdens regionale of ziekenhuisoverkoepelende informatiesessies kan door communicatiedeskundigen en artsen samen o.a. bekeken worden hoe conversatiestrategieën geactiveerd moeten worden met betrekking tot meer dan twee gesprekspartners in informele contexten. Een verder thema is hoe verschillende vormen van niet-verbale communicatie en parataal ervaren worden aan de hand van instructiefilmpjes en observatieschema's. Daarnaast kunnen MMPs ook op kritische wijze vertrouwd gemaakt worden met werkplekstructuren en gewoontes door meeloopstages. Ten slotte moeten ze vanuit management en administratie ook ingeleid worden in gezondheidsthema's en –gebruiken: zo moeten ze vertrouwd raken met richtlijnen voor voorschrijfgedrag (medicatie en ziekteverzuim).

Inhoudelijke oplossingen voor de publieke context kunnen bestaan uit cursussen presentatievaardigheden waarin aan de hand van scripts en scenario's een taalkundig raamwerk wordt aangeboden. Ten slotte kunnen sociale communicatieve strategieën en vaardigheden zoals *small talk* en conflictgesprekken of *slecht nieuws gesprekken* besproken worden om bepaalde problemen het hoofd te bieden, want zoals een opleider het stelde:

In some departments the social contact determines the quality of the communication and the quality of the cooperation. If you communicate badly, the team will give you less credit socially than when you do well within the team.

5. Conclusies

Deze studie onderzocht hoe MMPs die in Europese ziekenhuizen werken hun eigen communicatie in sociale en professionele interactie met collega's ervaren en hoe deze collega's hun communicatie inschatten. De resultaten tonen dat er een aantal concrete gebieden is waarin MMPs extra taaltraining zouden kunnen gebruiken. Vanuit hun perspectief betreft het hier alledaags taalgebruik, training in vlot taalgebruik, medische uitdrukkingen en idiomen. Vanuit het perspectief van de collega's gaat het om *small talk*, intonatie, niet-verbale communicatie en culturele normen. De studie wijst erop dat er discrepanties zijn tussen wat MMPs en hun collega's als gepaste accommodatieve communicatie beschouwen. Terwijl de MMPs aangeven dat ze zich over het algemeen genomen vrij zelfzeker voelen in hun communicatie en dat hun collega's hen als competent beschouwen, identificeren collega's-superieuren een aantal communicatieproblemen waarvan de MMPs zich blijkbaar niet bewust is. Omdat accommodatieve arts-arts communicatie bijzonder belangrijk is voor de patiëntenresultaten en voor het professionele traject dat MMPs kunnen afleggen en gegeven het feit dat het aantal MMPs in West-Europa en de wereld toeneemt, vragen de communicatievaardigheden van de MMPs en de discrepantie tussen de verwachtingen van de verschillende betrokkenen bijzondere aandacht. Deze studie biedt een startpunt voor het opzetten van trainingprogramma's (onthaalsessies en in-service training) die deze problemen aanpakken, maar ook de basis voor verdere studies over communicatie tussen (anderstalige) artsen en hun collega's zodat uiteindelijk alle betrokkenen mondig en geresponsabiliseerd worden (empowerment).

Literatuurlijst

- Allen, M. & J. Bourhis (1996), The relationship of communication apprehension to communication behavior: A meta-analysis, *Communication Quarterly* 44: 214-226.
- Berbyuk Lindström, N. (2008), *Intercultural communication in health care: Non-Swedish physicians in Sweden*, Gothenburg: Gothenburg Monographs in Linguistics.
- Dunn, A.S. & B. Markoff (2009), Physician-physician communication: What's the hang-up?, *Journal of General Internal Medicine* 24: 437-439.
- Ferguson, W.J. & L.M. Candib (2002), Culture, language, and doctor-patient relationship *Family Medicine* 34: 353-361.
- Fiscella, K. & R. Frankel (2000), Overcoming cultural barriers: International medical graduates in the United States, *Journal of the American Medical Association* 283: 1751.
- Gesensway, D. (2006, February), Handoff problems? Speak the same language as your colleagues, *Today's Hospitalist*: Retrieved from http://todayshospitalist.com/index.php?b=articles_read&cnt=168.
- Hewett, D.G., B.M. Watson, C. Gallois, M. Ward & B.A. Leggett (2009), Communication in medical records: Intergroup language and patient care, *Journal of Language and Social Psychology* 28: 119-138.
- Hornberger, J.C., C.D. Gibson, W. Wood, C. Degeldre, D.I. Corso, B. Palla & D.A. Bloch (1996), Eliminating language barriers for non-English-speaking patients, *Medical Care* 34: 845-856.
- Hudelson, P. (2005), Improving patient-provider communication: insights from interpreters, *Family Practice* 22: 311-316.
- Jinks, C., B.N. Ong & C. Paton (2000), Mobile medics? The mobility of doctors in the European Economic Area, *Health Policy* 54: 45-64.
- Kleivan, K. & T. Rasmussen (2006), *Læge-dansk: Om danskundervisningsforløb særligt tilrettelagt for udenlandske læger*, København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Lisaité, D. (2010), *Cross-cultural adjustment: Experiences of mobile medical professionals*, (Unpublished Master's thesis), Antwerp: University of Antwerp.
- Lockyer, J., M. Hofmeister, R. Crutcher, D. Klein & H. Fidler (2007), International medical graduates: Learning for practice in Alberta, Canada, *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 27: 157-163.
- Maynard, D.W., & P.L. Hudak (2008), Small talk, high stakes: Interactional disattentiveness in the context of prosocial doctor-patient interaction, *Language in Society* 37: 661-688.
- McMahon, G.T. (2004), Coming to America – international medical graduates in the United States, *The New England Journal of Medicine* 350: 2435-2437.
- Medics on the Move (2008), Medics on the Move. Retrieved from <http://www.medicsonmove.eu>
- Moore, R.A., & E.J. Rhodenbaugh (2002), The unkindest cut of all: Are international medical school graduates subjected to discrimination by general surgery residency programs?, *Current Surgery* 59: 228-236.
- Pöschhacker, F. & M. Shlesinger (2005), Discourse-based research on healthcare interpreting, *Interpreting* 7: 157-165.
- Rudvin, M., & E. Tomassini (2008), Migration, ideology and the interpreter-mediator: The role of the language mediator in educational and medical settings in Italy, in C.V. Garcés & A. Martin (red.), *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*: 245-266, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sachs, L. (1983), *Evil eye or bacteria: Turkish migrant women and Swedish health care*, (Unpublished doctoral dissertation). Stockholm: Department of Social Anthropology, University of Stockholm.
- Schouten, B.C., & L. Meeuwesen (2006), Cultural differences in medical communication: a review of the literature, *Patient Education and Counseling* 64: 21-34.
- Silverman, J., Kurtz, S., & J. Draper (2005), *Skills for communicating with patients*, Oxford/San Francisco: Radcliffe Publishing.
- Stewart, M.A. (1995), Effective physician-patient communication and health outcomes: a review, *Canadian Medical Association Journal* 15(9): 1423-1433.
- Stilwell, B., K. Diallo, P. Zurn, M. Vujicic, O. Adams & M. Dal Poz (2004), Migration of healthcare workers from developing countries: Strategic approaches to its management, *Bulletin of the World Health Organization* 82: 595-600.
- Takeuchi, R. (2010), A critical review of expatriate adjustment research through a multiple stakeholder view: Progress, emerging trends, and prospects, *Journal of Management* 36: 1040-1064.
- Travaline, J.M., R. Runchinskas & G.E. D'Alonzo (2005), Patient-Physical Communication: Why and How, *The Journal of the American Osteopathic Association. Clinical Practice* 105(1): 13-18.
- Van de Poel, K. & T. Brunfaut (2010), Medical communication in L1 and L2 contexts: Comparative modification analysis, *Intercultural Pragmatics* 7: 103-129.
- Watson, B.M., D.G. Hewett & C. Gallois (in press), Intergroup communication and health care in H. Giles (red.), *The handbook of intergroup communication*, New York: Routledge.

Leerlingen van Poolse scholen in Nederland

Taal, cultuur en identiteit

Jos Swanenberg, *Universiteit van Tilburg*¹

1. Inleiding

Immigratie is van alle tijden, of het nu om politieke vluchtelingen gaat of om arbeiders die al of niet op uitnodiging huis en haard verlaten om in het buitenland te gaan werken. Nederland kent een sterke toename van arbeidsmigranten uit Midden- en Oost-Europese landen, met Polen voorop, vooral sinds de toetreding van dat land tot de Europese Unie in 2004. Migratie vanuit Polen naar Nederland is niet nieuw. In 1919 werden Polen voor het eerst als een afzonderlijke groep in de Nederlandse statistieken vermeld. Zij waren toen voornamelijk werkzaam als mijnwerkers in Zuid-Limburg (Brassé & Van Schelven 1980). Na de Tweede Wereldoorlog vestigde een groep Poolse soldaten zich in Nederland. Vele van hen waren betrokken bij de bevrijding van West-Europa vanuit Groot-Britannië en onder andere Breda werd onder leiding van de Poolse generaal Maczek in 1944 bevrijd. Na afloop van de oorlog konden deze soldaten niet terugkeren naar Polen omdat hun Poolse identiteit was afgenomen door de communisten. Een deel van hen bleef daarom in Nederland en kreeg kinderen die nu vrijwel volledig geïntegreerd zijn in de Nederlandse samenleving. Een herinnering aan deze tijd is de Poolse katholieke misviering, die sinds 1944 nog steeds twee keer per maand in Breda wordt gevierd (Strouken 2006).

Volgens het CBS woonden er op 1 januari 2011 87.323 Polen in Nederland. Circa drie kwart van de Polen in Nederland bestaat uit nieuwkomers die in Polen geboren zijn. Bij de tweede generatie Polen gaat het in ca. 75 procent om kinderen van een Poolse en een Nederlandse ouder en in 25 procent om kinderen van twee Poolse ouders. De immigratie van Polen in het afgelopen decennium heeft tot gevolg gehad dat steeds meer kinderen die niet in het Nederlands, maar in het Pools of óók in het Pools zijn opgevoed, hier naar school gaan. Die kinderen zijn immers vanaf hun vijfde jaar leerplichtig in Nederland (het betreft 11.060 leerplichtige kinderen volgens het CBS, 2011). Enerzijds kunnen deze kinderen te maken krijgen met een leerachterstand, doordat ze het Nederlands thuis onvolledig verwerven, en anderzijds maken hun ouders zich vaak zorgen om de terugkeer naar het land van herkomst. Zullen hun kinderen, die in Nederland naar school gaan, later wel voldoende toegerust zijn om mee terug te gaan naar Polen?

Er zijn verschillende instellingen in Nederland die hierop inspelen en zich specialiseren in aanvullend onderwijs aan deze Poolse kinderen. Ze zijn er op gericht om Poolse kinderen die in Nederland naar school gaan, te onderrichten in kennis van de Poolse taal en cultuur. Poolse scholen in Nederland willen dus vooral complementair zijn en kennis bijbrengen die geen plaats heeft in het regulier onderwijssysteem, en pas in tweede instantie supplementair. Supplementair onderwijs met betrekking tot de thuistaal en –cultuur heeft vooral de bedoeling migrantenkinderen beter te doen presteren in het reguliere onderwijs (Francis e.a. 2009).

In Nederland bestaan op dit moment vijftien Poolse scholen verspreid over heel Nederland. Leerlingen volgen hier op vrijwillige basis Poolse lessen. Het Schoolconsultatiepunt bij de Poolse Ambassade in Den Haag bestaat ruim 12 jaar en heeft ongeveer 175 leerlingen (tussen 7 en 19 jaar). Er zijn een of twee bijeenkomsten per week, 's avonds of op zaterdag. Sommige leerlingen keren terug naar Polen en anderen willen in Nederland blijven. Zowel de Poolse als de Nederlandse taal en cultuur vormen onderwerp van de lessen. Er

¹ Dept Cultuurstudies, Universiteit van Tilburg, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg, a.p.c.swanenberg@uvt.nl.

wordt nadruk gelegd op de raakvlakken tussen beide landen en volkeren. De school in Den Haag bereidt de leerlingen voor op een mogelijke terugkeer naar Polen, door toe te werken naar een diploma wat bruikbaar is in Polen. Andere Poolse scholen in Nederland willen leerlingen in contact houden met de Poolse cultuur opdat zij hun Poolse wortels niet vergeten, maar ze richten zich niet zo expliciet op de mogelijke terugkeer naar Polen.

De onderzoeksvraag is: Hoe vergaat het de leerlingen van Poolse onderwijsinstellingen in Nederland? Deelvragen zijn: Wat is de achtergrond van de leerlingen? Hoe lang wonen ze hier? Waar wonen ze? Waar volgen ze regulier onderwijs? Hoe is de attitude van de leerlingen t.o.v. taal en cultuur? Voelen ze zich thuis in Nederland? Waarderen ze de Poolse taal en cultuur? Is er sprake van 'mixed identities' of van ontheemding? Zijn de leerlingen uitgerust om terug te keren naar Polen? Willen ze dat zelf wel? Werkt de re-integratiegedachte?

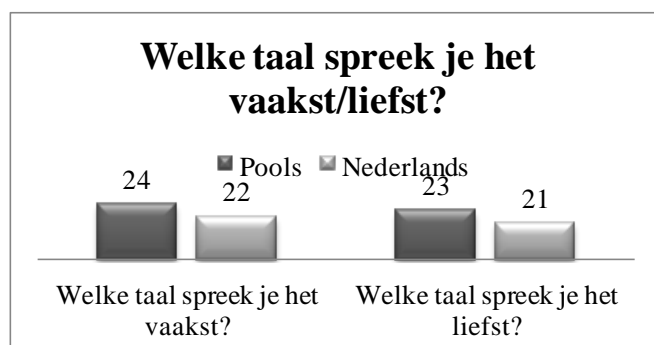
Dit soort vragen vormde het uitgangspunt voor een schriftelijke enquête (zie Appels 2011) die we hebben afgenomen op het Schoolconsultatiepunt bij de Poolse Ambassade in Den Haag. De vragenlijsten werden ingevuld door 72 leerlingen in de leeftijdscategorie van 10 tot en met 19 jaar. De onderzoekspopulatie bevat respondenten met zowel een lange als een korte verblijfsduur in Nederland. Daarnaast zijn er gesprekken gehouden met leerlingen en docenten van de scholen in Den Haag.

2. Poolse scholen – de leerlingen en de taal

Onder de 72 leerlingen bevonden zich 35 jongens en 37 meisjes. De gemiddelde leeftijd bedraagt 15.4 jaar. Meer dan de helft van de respondenten die niet in Nederland is geboren (53%) woont drie jaar of korter in Nederland. Het overige deel (47%) verblijft hier al vier jaar of langer. Vier respondenten zijn in Nederland geboren. De grote meerderheid van de ouders van de respondenten is afkomstig uit Polen. De vaders werken voornamelijk in de bouw en de moeders in de sector horeca en toerisme, maar 28% van de moeders werkt niet. Een opvallend gegeven is dat veel leerlingen niet weten welk beroep hun ouders uitoefenen (vaders: 22%, moeders: 24%).

29 procent van de ondervraagden zit op de basisschool. 42% gaat naar de middelbare school, waarvan 18 procent naar het vmbo, 7 procent naar de havo en 15 procent naar het vwo. 28 procent van de ondervraagden is lid van de Internationale School (Engelstalig onderwijs, dat voldoet aan de leerplichtwet maar niet onder toezicht staat van de Nederlandse Inspectie van het onderwijs). Slechts een leerling volgt les in een Internationale Schakel Klas (waarin voornamelijk onderwijs van en in het Nederlands wordt bijgespijkerd).

Figuur 1: Welke taal spreek je het vaakst/liefst?



In deze paragraaf wordt verder ingegaan op taalkeuze, taaldomeinen, taalattitude, en prestaties in het schoolvak taal/Nederlands. Figuur 1 laat voorkeur en frequentie van Pools of Nederlands volgens de zelfrapportage van de leerlingen zien.

Respondenten spreken nagenoeg even vaak en even graag Pools als Nederlands. Bij de antwoorden op deze vraag zijn de twintig leerlingen van de Internationale School niet in de berekening opgenomen omdat ze aangeven het Nederlands niet te beheersen. 61 procent van de overige leerlingen met een korte verblijfsduur (0 tot en met 3 jaar) spreekt vaker Pools dan Nederlands, in vergelijking met 47 procent van de leerlingen die hier 4 jaar of langer verblijft. Voorts geeft 60 procent van de oudere leerlingen (15-19 jaar) aan vaker het Pools gebruikt in tegenstelling tot 48 procent van de jongere kinderen (10-14 jaar).

In tabel 1 is opgenomen of men vooral Pools of Nederlands met vrienden en familie spreekt.

Tabel 1: de gemiddelde scores met betrekking tot welke taal er met wie wordt gesproken. 1= altijd Nederlands, 2= meestal Nederlands, 3= Nederlands en Pools evenveel, 4= meestal Pools, 5= altijd Pools; standaardafwijking staat tussen haakjes.

<i>Welke taal spreek je met de volgende personen?</i>	<i>Aantal respondenten (N)</i>	<i>Gemiddelde scores</i>
Met mijn vader	71	4.39 (1.15)
Met mijn moeder	72	4.70 (.45)
Met mijn broertjes/zusjes	47	4.17 (1.11)
Met andere familieleden	64	4.80 (.65)
Met Poolse vriendjes/vriendinnetjes buiten de Poolse school	69	4.04 (.99)
Met Poolse vriendjes/vriendinnetjes binnen de Poolse school	71	4.68 (.71)

De resultaten laten zien dat alle scores hoger zijn dan vier: er wordt meestal Pools gesproken met zowel ouders, overige familieleden als vrienden. Opvallend is dat de spreiding tussen de verschillende antwoorden bij de gesproken taal met vader en broertjes of zusjes beduidend groter is dan bij de gesproken taal met de moeder en andere familieleden. Dat komt waarschijnlijk doordat 71 van de 72 ondervraagden invulden dat hun moeder Pools is, maar slechts 63 invulden dat ook hun vader Pools is. Van 6 kinderen is de vader Nederlands, een van de kinderen vulde de vraag niet in, en van de resterende 2 kinderen is de vader van een andere nationaliteit.

Er is een relatief groot verschil tussen de gemiddelde scores van jongens en meisjes wat betreft het taalgebruik met Poolse vriendjes of vriendinnetjes buiten de Poolse school. Jongens gaven aan vaker Pools te praten met Poolse vriendjes of vriendinnetjes buiten de Poolse school dan meisjes.

De resultaten met betrekking tot de domeinen van taalkeuze laten zien dat de respondenten rapporteren bijna altijd Pools te spreken met zowel ouders, overige familieleden als vrienden. Opvallend is dat de spreiding tussen de verschillende antwoorden bij de gesproken taal met vader en broertjes of zusjes beduidend groter is dan bij de overige personen. Jongens gaven aan vaker Pools te praten met Poolse vriendjes of vriendinnetjes buiten de Poolse school dan meisjes.

Over het algemeen hebben de leerlingen het Pools op de eigen Nederlandse basisschool geleerd, ofwel hebben ze deelgenomen aan een Internationale Schakelklas. De respondenten gaven bij de vraag “Hoe hebben jullie het Nederlands geleerd?” bijvoorbeeld aan (citaten uit interviews in Tjeerdsma):

- (1) *Ik moest naar Nederlandse lessen maar dat was ook op dezelfde school. Dus tijdens de schooltijd moest ik, kijk onze kinderen deden taal of zo, of spelling en toen moest ik naar die leraar om ook spelling en taal te doen maar wel makkelijker.*

De vraag “Vind je het belangrijk om goed Nederlands te spreken? Waarom?” heeft het overgrote deel van de leerlingen bevestigend geantwoord. Bijna alle Poolse leerlingen vinden beheersing van de Nederlandse taal belangrijk voor een eventuele baan of studie in de toekomst, maar ook voor communicatie in hun huidige sociale omgeving.

- (2) *Ik woon in Nederland daarom wil ik ook Nederlands kunnen spreken. Ik wil normaal kunnen communiceren met de mensen om me heen.*
(3) *Dan kan ik veel meer buiten doen, zoals bijvoorbeeld vrienden maken.*

De Poolse taal is volgens de leerlingen van belang voor contacten met Polen en een eventuele baan of studie in de toekomst.

- (4) *Als ik ooit naar Polen terugkom moet ik wel Pools kunnen.*
(5) *Ik vind het belangrijk om die taal niet vergeten omdat als ik het zou vergeten kan ik niet met opa's en oma's praten.*
(6) *Because it's important that I keep the Polish language in me and tradition!*

Toch is er ook een enkele leerling die het Pools niet zo belangrijk vindt, een reden hiervoor is:

- (7) *Nee, want ik ben nu in Nederland en ik wil niet terug.*
(8) *Nee, want ik ben nu in Nederland en moet ik beter Nederlands spreken.*

Op het contact met kennissen in Polen komen we in paragraaf 4 terug.

Vervolgens is gevraagd naar de gemiddelde rapportcijfers voor het vak Nederlands en de cijfers die respondenten zichzelf toekennen voor dat vak. Bij de verwerking van de gegevens zijn de 20 leerlingen van de Internationale School buiten beschouwing gelaten omdat zij het vak Nederlands niet onderwezen krijgen en vaak niet of nauwelijks Nederlands spreken. Het gemiddelde rapportcijfer voor het overige deel van de groep is 7.8. Wanneer er een onderverdeling wordt gemaakt naar opleidingsniveau blijkt dat de leerlingen van de basisschool (8.3) hoog scoren. Tussen leerlingen van de middelbare school bestaat er weinig verschil: vwo scoort het hoogst (7.8) op de voet gevolgd door de havo-leerlingen (7.5) en de respondenten van het vmbo (7.4).

3. Identiteit en vrijetijdsbesteding

Vragen naar de identiteitsbeleving van de respondenten hebben we in vorm van stellingen gegoten, zoals “Ik voel me Pools c.q. Nederlands” of “Ik ben er trots op dat ik Pools c.q. Nederlands ben”. Er kon op een schaal van 1 tot 5 gescoord worden. De respondenten scoren op de Poolse identiteit gemiddeld 3.94. De score op de Nederlandse identiteit ligt ruim één punt lager, namelijk 2.84. Er wordt dus zowel voor Pools als voor Nederlands gekozen, maar meer voor het eerste. In hoeverre we hier kunnen spreken van *mixed* of *fluid identities* vormt momenteel onderwerp van het onderzoek van Geiske Tjeerdsma.

Tabel 2: vrijetijdsbesteding met Poolse/Nederlandse familie en vrienden.

<i>In mijn vrije tijd ga ik om met: (N=72)</i>	Gemiddelde score
Nederlandse familie	Ja: 5 (7%) Nee: 67 (93%)
Poolse familie	Ja: 41 (57%) Nee: 31 (43%)
Nederlandse vrienden/vriendinnen	Ja: 47 (65%) Nee: 25 (35%)
Poolse vrienden/vriendinnen	Ja: 44 (61%) Nee: 28 (39%)

Vrijetijdsbesteding kan ons meer vertellen over de omgang van Poolse leerlingen met Nederlandse mensen. Dat geeft aan in hoeverre zij integreren in de Nederlandse samenleving of dat zij toch voornamelijk op hun Poolse netwerk in Nederland steunen. Over het algemeen gaan de leerlingen veel met Nederlandse leerlingen om. Toch blijven ze ook veel in contact met Poolse kinderen.

- (9) *Ja, mijn zusje heeft bijna alleen maar Poolse vrienden/vriendinnen, die ouders komen 1x per week. Nemen ze de kleintjes mee en praten onze ouders ook. Pools ja, altijd, want mijn moeder kan geen Nederlands, ze gaan wel naar cursus, en mijn vader kan alleen maar Engels.*

32 leerlingen zijn lid van een Nederlandse vereniging en 12 leerlingen zijn lid van een Poolse vereniging. Over het algemeen gaat het hier over sportverenigingen. De diversiteit van soorten van sport is erg groot: o.a. voetbal, paardrijden, thaiboksen, badminton, kickboksen, zwemmen. Daarnaast is een klein gedeelte lid van de kerk, met name van de Poolse kerk. Poolse kinderen gaan vaak naar de Poolse kerk. De één gaat iedere week en de ander alleen met belangrijke feestdagen. Zij vinden de Poolse kerk fijn omdat deze verbonden is met het Rooms-Katholieke geloof (dat in Nederland tegenwoordig veel minder actief beleden wordt dan in Polen), maar bovendien zijn de priester en de liederen in de mis Pools.

- (10) *Ja, het is gewoon een Poolse kerk. Maar er zijn ook wel meerdere Poolse kerken hier in Nederland. Volgens mij zijn wij over het algemeen meer religieus dan andere Nederlandse mensen. Dus het is daar wel meestal vol gewoon en ja, iedereen kent elkaar wel een beetje van gezicht. Niet altijd, maar wel meestal. En dan gaan mensen na de mis gewoon met elkaar praten. En dan de volgende keer, en dan weer een keer. En dan komt er een moment dat ze gaan afspreken met elkaar.*

Op stellingen rondom cultuur, zoals “Ik luister graag naar Poolse c.q. Nederlandse muziek”, “Ik eet het liefst Pools eten” of “Ik kijk graag naar Poolse c.q. Nederlandse televisie” scoren de respondenten op Poolse cultuur 3.75 en op Nederlandse cultuur 2.70.

Concluderend kunnen we stellen dat de kinderen, van wie er 68 in Polen geboren zijn, zich goed thuis voelen in Nederland en de Nederlandse taal daarvoor belangrijk vinden.

4. Toekomstverwachtingen en contact met Polen

Bijna de helft van de respondenten verwacht dat hun ouders later terugkeren naar Polen. Bijna een derde denkt van niet en minder dan een vijfde weet het niet. Opvallend is dat leerlingen met een lange verblijfsduur in Nederland (4 jaar of langer) vaker verwachten dat hun ouders remigreren (20 van de 31) dan de leerlingen met een korte verblijfsduur (13 van de 34).

Op de vraag of zij zelf later in Polen willen gaan wonen, antwoordt bijna een derde van de respondenten met nee. Bijna een kwart zegt van wel en bijna de helft (47%) weet het niet.

Een algemeen gegeven is dat een groot deel van de respondenten niet weet wat ze in de toekomst van plan zijn, ongeacht hun leeftijd, sekse, verblijfsduur enz.

Van de Poolse leerlingen gaat ruim een derde minstens een of twee keer per jaar naar Polen en 46% gaat meer dan drie keer per jaar terug naar Polen. Vaak gaan ze terug om (kerkelijke) feestdagen te vieren en om familie en vrienden op te zoeken, maar men gaat er ook wel gewoon op vakantie.

(11) Om vrienden en familie te zien, maar niet altijd, soms ook gewoon op vakantie naar een hotel of zo. Bij de zee of in de bergen.

(12) Zie ik mijn oude vrienden, gaan we lachen en zo.

Vooraf het internet speelt een grote rol bij het onderhouden van contacten in Polen.

(13) Ja, heel vele ja, Skype en Poolse sites om op te praten, zoiets als chatsites, zoiets als Hyves. Je hebt een eigen profiel en je kunt berichtjes naar elkaar sturen. Sommige vrienden zijn van hier, maar dan alleen Poolse mensen.

Al met al gaan de leerlingen vaak terug naar Polen en onderhouden ze regelmatig contact met hun netwerk in Polen.

5. Conclusies

Dit onderzoek is gestart met de vraag *Hoe vergaat het leerlingen van Poolse onderwijsinstellingen in Nederland*. Respondenten hebben een positieve attitude ten opzichte van zowel de Poolse als de Nederlandse taal. Hoewel zij weliswaar met hun ouders, familieleden en vrienden meestal Pools spreken, vindt de meerderheid het van belang om beide talen goed te kunnen spreken. De rapportcijfers sluiten aan bij de wens van de leerlingen om goed Nederlands te kunnen spreken: het gemiddelde ligt bij alle opleidingsniveaus ruim boven de 7 en bij jongere kinderen zelfs boven de 8. De respondenten vinden van zichzelf dat zij het Nederlands ruim voldoende beheersen. Zowel het Pools als het Nederlands wordt nagenoeg even vaak en even graag gesproken door de leerlingen. Wel wordt het Pools meer dan het Nederlands beschouwd als een mooie, vertrouwde, gezellige en beleefde taal.

De respondenten voelen zich meer Pools dan Nederlands en zijn trots op hun Poolse afkomst. Tevens gaan ze graag op vakantie naar Polen en houden ze regelmatig contact met familie en vrienden. Wat de Nederlandse identiteit betreft, is het oordeel wat twijfelachtig; de leerlingen beschouwen zichzelf niet als volkomen Nederlands, maar voelen zich wel voor een deel verbonden met het land en de inwoners. Poolse gebruiken en tradities worden meer gewaardeerd dan de Nederlandse gewoonten en de houding ten opzichte van kerk en religie is relatief neutraal. In hun vrije tijd gaan leerlingen meer om met Poolse en Nederlandse vrienden dan met Poolse familie. Minstens één keer per jaar wordt Polen bezocht. De helft van de respondenten verwacht van hun ouders dat zij later terug zullen keren naar Polen, maar vaak hebben leerlingen geen idee van hun toekomstplannen. Ook over de eigen toekomst bestaat veel onduidelijkheid; een derde wil later niet in Polen wonen, een kwart ziet zichzelf wel remigreren en bijna de helft weet het nog niet. Een ruime meerderheid van de leerlingen voelt zich in ieder geval wel welkom in Nederland.

Over de vraag of Poolse migranten uiteindelijk weer terugkeren naar Polen of in Nederland blijven wordt veel gediscussieerd. Volgens cijfers van het CBS is er vooralsnog geen sprake van een vergelijkbare situatie met die van de Turken en Marokkanen in de jaren zestig. De immigratie van Turkse en Marokkaanse kinderen begon in die periode sterk toe te nemen terwijl het aantal Poolse immigrantenkinderen het afgelopen decennium enigszins

daalde. Tevens steeg in de vorige eeuw het aantal vrouwen in de Turkse en Marokkaanse immigratie en vindt er op dit moment onder de Poolse vrouwen juist het tegenovergestelde plaats; dat aantal neemt af. Uit deze gegevens kan afgeleid worden dat er van gezinshereniging onder de Polen voorlopig zelden sprake is. Bovendien zijn er verschillende factoren die de kans dat de Polen terugkeren naar hun moederland vergroten. Allereerst is de huidige economische situatie in Polen beter dan die van Turkije en Marokko destijds en zijn de vooruitzichten voor de toekomst gunstig. Daarnaast is Polen lid van de EU waar de wet van vrije vestiging van EU-onderdanen binnen de Europese Unie geldt. Dat betekent dat Poolse migranten hun recht op vestiging in Nederland niet verspelen wanneer zij vanuit Polen opnieuw teruggaan naar Nederland.

De eerste cijfers wijzen er inderdaad op dat Poolse migranten hier vaak tijdelijk verblijven; bijna 60 procent van de Polen die in de periode 2000-2009 naar Nederland kwam zal binnen tien jaar na aankomst weer vertrekken. Het gaat hier om de Polen die ingeschreven staan in de GBA (Nicolaas 2011). Twee derde van de Polen beschouwt het verblijf in Nederland als tijdelijk (Schothorst 2009). Minder dan een derde ziet zichzelf hier permanent wonen, voornamelijk degenen die aangeven zeer tevreden te zijn met hun huidige leefsituatie (Korf 2009). De toekomst zal moeten uitwijzen of de Poolse migranten massaal zullen terugkeren naar Polen of juist voorgoed in Nederland blijven wonen.

6. Discussie

In Melbourne is de Poolse taal voor de Poolse migranten een ‘core value’ (Leuner 2010), oftewel een fundamenteel element van de cultuur. Vergelijkbare resultaten volgden uit deze studie. De leerlingen beschouwen het Pools als een mooie en vertrouwde taal waar zij trots op zijn, en die meer dan het Nederlands gebruikt wordt in gesprekken met familie en vrienden. In een vervolgstudie zou de vraag naar het taalgebruik uitgebreid kunnen worden door het toevoegen van extra domeinen: welke taal wordt er bijvoorbeeld in openbare ruimtes gesproken? En hoe verloopt het contact met Nederlandse vriendjes en vriendinnetjes? Dan spreken zij allicht Nederlands maar welke taal wordt ingezet wanneer de kinderen nog geen goede beheersing van het Nederlands hebben? Welke communicatiestrategieën worden dan ingezet, een Lingua Franca als Engels of Duits, Lingua Receptiva aangevuld met gebaren of treedt er Code Switching op? Dit zijn interessante verdiepvragen waar extra onderzoek voor nodig is, dat kan aansluiten bij het onderzoek naar transnationale communicatie in Europa (“Toolkit-project”, zie Jørgensen 2011).

De leerlingen van de Haagse school voelden zich over het algemeen meer Pools dan Nederlands, maar bij kinderen van de tweede generatie was er meer sprake van een gemixte identiteit: hun scores op beide identiteiten lagen dicht bij elkaar dan de scores van de in Polen geboren leerlingen. Deze uitkomsten komen overeen met die van Leuner (2010); ook hier hadden tweede generatie respondenten gemengde gevoelens bij hun identiteit. Rumbaut (1994) liet eerder al zien dat tweede generatie respondenten zich over het algemeen meer Amerikaans voelden dan de in het buitenland geboren respondenten.

Uit het werk van Li en Juffermans (2011) blijkt dat leerlingen van de Chinese school in Eindhoven hybride identiteiten tot uitdrukking brengen. Zij noemen zich niet alleen Chinees en ook niet enkel Nederlands. Op de stellingen “Ik voel me Chinees” en “ik voel me Nederlands” wordt allebei hoog gescoord. Hoewel Chinese immigranten al sinds de 19^e eeuw naar Nederland komen, is het merendeel van de leerlingen nog maar van de tweede generatie. Dan nog is hun verblijf langduriger dan dat van de Poolse kinderen in ons onderzoek die bijna allemaal in Polen geboren zijn. Maar kinderen die door de meerderheid in onze Nederlandse samenleving als Chinese kinderen in Nederland worden beschouwd, voelen zichzelf

Nederlands en Chinees tegelijkertijd. Dat lijkt ook op te gaan voor leerlingen van Poolse scholen in Nederland, hoewel zij in meerderheid in Polen zijn geboren. Ook zij zullen door autochtone Nederlanders als Polen beschouwd worden, maar ook zij zeggen van zichzelf al Pools én Nederlands te zijn. Daarbij realiseren we ons dat zij niet ‘een identiteit hebben’, maar ‘zich identificeren’ met verschillende groepen in onze samenleving.

Literatuurlijst

- Appels, A. (2011), *Dynamiek in taal, identiteit en cultuur bij leerlingen van Poolse scholen in Nederland*. Bachelor scriptie Interculturele Communicatie, Universiteit van Tilburg.
- Brassé, P. & W. van Schelven (1980), *Assimilatie van vooroorlogse immigranten: drie generaties Polen, Slovenen, Italianen in Heerlen*, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Francis, B., L. Archer & A. Mau (2009), Language as capital, or language as identity? Chinese complementary school pupils' perspectives on the purposes and benefits of complementary schools, *British Educational Research Journal* 35: 519-38.
- Jørgensen, J.N. (ed.) (2011), *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*, Copenhagen Studies in Bilingualism. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Korf, D.J. (2009), *Polen in Nederland*, Utrecht: Forum.
- Leuner, B. (2010), Patterns of language use: Polish migrants from the 1980s and their children in Melbourne (report), *Babel: journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers' Associations* 44(3), 26-37.
- Li, J. & K. Juffermans (2011), *Multilingual Europe 2.0: Dutch-Chinese youth identities in the era of superdiversity*, Working Papers in Urban Language & Literacies, Paper 71.
- Nicolaas, H. (2011), *Ruim helpt Poolse migranten vertrekt weer*, www.cbs.nl (laatst verkregen 14 dec. 2011).
- Rumbaut, R.G. (1994), The Crucible within: Ethnic Identity, Self-Esteem and Segmented Assimilation among Children of Immigrants, *International Migration Review* 28(4), 748-794.
- Schothorst, Y. (2009), *Poolse nieuwkomers in Nederland: een onderzoek uitgevoerd voor Popolsku Benelux BV* (Projectnummer p5202), Amsterdam: TNS Nipo.
- Strouken, I. (2006), *Werken, werken, werken. Migratie en lokale geschiedenis*, Utrecht: Nederlands Centrum voor Volkscultuur.
- Tjeerdsma, G. (in progress), *Poolse scholen in Nederland*, Master scriptie Interculturele Communicatie, Universiteit van Tilburg.

Meertalig en multicultureel onderwijs

Multilingual and multicultural education

Etniciteit en leesklimaat. De noodzaak van een strakke begripsbepaling geïllustreerd aan een peiling van leesgedrag

Peter Broeder¹, Mia Stokmans, Carel van Wijk
Universiteit van Tilburg

1. Inleiding

Verschillen tussen autochtonen en allochtonen zijn in veel gedragsdomeinen onderwerp van studie. In toenemende mate wordt echter duidelijk hoezeer aangetoonde verschillen mede afhankelijk zijn van de gehanteerde indeling naar multiculturele subgroepen (WRR 2007). De twee meest gehanteerde criteria, nationaliteit en herkomstland, zijn in toenemende mate aan erosie onderhevig (Extra e.a. 2002). Het nationaliteitscriterium verliest aan bruikbaarheid door naturalisatie en dubbele nationaliteit; het herkomstlandcriterium wordt minder relevant doordat kinderen van migranten steeds vaker wel in het ‘gastland’ geboren zijn maar nog sterk beïnvloed worden door culturele waarden, normen en gedragingen die typerend zijn voor hun land van herkomst. Daarom wordt in toenemende mate de etniciteit van een persoon vastgesteld op basis van een gecombineerd herkomstlandcriterium: het geboorteland van persoon, vader én moeder. Voorbeelden hiervan zijn te vinden in recent onderzoek naar cultuurdeelname (Huysmans & de Haan 2008; Van den Broek 2008) en integratie (Van den Broek & Keuzenkamp 2008; Gijsberts & Dagevos 2009). Dit onderzoek brengt echter een ernstig probleem aan het licht: er bestaan grote verschillen tussen generaties. Bij allochtonen neigt de tweede generatie veel meer naar het cultuurparticipatiepatroon van autochtonen dan de eerste generatie (Van den Broek & Keuzenkamp 2008). Het gecombineerde herkomstlandcriterium maskeert al te gemakkelijk verschillen in cultuurdeelname binnen etnische groepen. Vandaar dan ook het voorstel om een categorisatie van de Nederlandse multiculturele populatie te gaan baseren op meer criteria dan alleen herkomstland en om ook subjectieve indicatoren op te nemen zoals thuistaal en zelftoegekende bevolkingsgroep (Extra e.a. 2002).

In het onderzoek waarover wij hier rapporteren, exploreren wij eerst wat de gevolgen zijn voor de indeling naar etniciteit wanneer die gebaseerd wordt op zowel objectieve als subjectieve criteria. Deze etnische classificatie wordt toegepast in een onderzoek binnen het culturele domein lezen.² Deze keuze is mede gebaseerd op de heersende gedachte dat lezen een middel is om een taal beter te beheersen, dat taal een kernwaarde is voor etnische identiteit (Fishman 1977), en dat de beheersing van de dominante taal een sterke indicator is voor succesvolle integratie. Vervolgens gaan we na welke wijze van etnische classificatie het beste bruikbaar is voor onderzoek naar integratieprocessen.

1.1 Etniciteit: een begripsafbakening

In Nederland is het meest gebruikte identificatiecriterium het gecombineerde herkomstland: het geboorteland van een persoon en/of diens moeder/vader. Dit criterium geeft een eenduidige bepaling voor personen uit de eerste en tweede generatie, maar het is niet zonder problemen. In vijf gevallen leidt het niet tot een adequate identificatie (Extra e.a. 2002: 6):

¹ Universiteit van Tilburg, Faculteit Geesteswetenschappen, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg. E-mail: peter@broeder.com

² Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van de Bachelorcursus *Practicum Interview en Enquête*. Wij willen de 155 deelnemende studenten graag bedanken voor hun onmisbare bijdrage bij het selecteren van de informanten, het afnemen van de vragenlijsten en het invoeren van de gegevens.

- 1) bij de in omvang toenemende groep van derde en volgende generaties (vgl. Turken en Marokkanen in Nederland);
- 2) bij verschillende etnisch-culturele groepen uit eenzelfde herkomstland (vgl. Turken en Koerden uit Turkije);
- 3) bij eenzelfde etnisch-culturele groep uit verschillende herkomstlanden (vgl. Chinezen uit China en Vietnam);
- 4) bij etnisch-culturele groepen zonder territoriumstatus (vgl. Roma/Sinti);
- 5) bij personen die in meer dan één herkomstland hebben gewoond (vgl. vluchtelingen, werknemers van multinationals).

Tabel 1 vat de voornaamste voordelen en bezwaren samen van de twee traditionele identificatiecriteria en van een aantal mogelijke alternatieven (Broeder & Extra 1999; Extra e.a. 2002).

Tabel 1: Een kritische inventarisatie van de criteria om een multiculturele samenleving in te delen naar bevolkingsgroepen.

Criterium	Voordelen	Bezwaren
Nationaliteit	<ul style="list-style-type: none"> • objectief • relatief eenvoudig vast te stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • (intergenerationele) erosie door naturalisatie of dubbele nationaliteit • nationaliteit is niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit • sommige (met name ex-koloniale) groepen hebben nationaliteit van immigratieland
Herkomstland (persoon, vader en/of moeder)	<ul style="list-style-type: none"> • objectief • relatief eenvoudig vast te stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • intergenerationele erosie door geboorten in immigratieland • geboorteland is niet altijd indicatief voor etniciteit/identiteit (bijv. Nederlanders geboren in buitenland) • onveranderlijk/deterministisch: het doet geen recht aan de dynamiek van de samenleving (in tegenstelling tot alle andere criteria)
Zelftoekenning	<ul style="list-style-type: none"> • raakt de kern van de identificatievraag: <i>Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?</i> • emancipatoir: zelftoekenning komt tegemoet aan eigen beleving van etniciteit/identiteit 	<ul style="list-style-type: none"> • niet objectief, mede bepaald door tijdgeest • meervoudige zelftoekenning mogelijk (bijv. Turkse Nederlanders) • in Nederland historisch belast (vooral door Tweede Wereldoorlog)
Thuis taal	<ul style="list-style-type: none"> • thuis taal is meest opvallende etniciteitscriterium in communicatieprocessen • thuis taalgegevens leveren cruciale bouwstenen voor overheidsbeleid (ten aanzien van voorlichting, onderwijs, mediabeleid e.d.) 	<ul style="list-style-type: none"> • complex criterium (wie spreekt wanneer welke taal tegen wie?) • taal niet altijd kernwaarde van etniciteit/identiteit (bijv. Nederlanders in Australië) • meervoudig • moeilijk bruikbaar voor eenpersoonshuishoudens
Culturele achtergrond	<ul style="list-style-type: none"> • bevat de kernbestanddelen van etniciteit/identiteit 	<ul style="list-style-type: none"> • complex criterium (meerdere gedragingen, feesten); • het is mogelijk een glijdende schaal • meervoudig (men doet bijv. mee aan feesten van Nederlandse en allochtone origine)

Met name door de toename van derde en volgende generaties boet herkomstland aan relevantie in. Dat is niet een typisch Nederlands verschijnsel. Landen met een langer immigratieverleden zoals Australië, Canada, de Verenigde Staten en Zuid-Afrika zijn daarom reeds begonnen om gegevens te verzamelen over thuistaalgebruik en zelftoekenning (*Tot welke bevolkingsgroep rekent u zich?*). Thuistaal krijgt een centrale rol toebedeeld, maar zal aangevuld moeten worden met andere informatie. Een etnische identiteit uit zich ook in kenmerkende culturele omgangsvormen (*Hoe groet men elkaar?*) en het vieren van bepaalde feestdagen (zoals in Nederland Sint Nicolaas en Koninkinnedag). In het onderzoek waarover wij hier rapporteren, is daarmee rekening gehouden. Informanten zijn ook gevraagd naar thuistaal en naar culturele achtergrond, hun feesten en gebruiken.

Onderzoeksvragen

De gedifferentieerde aanpak om etnische groepen te identificeren ligt ten grondslag aan de drie onderzoeksvragen waarop wij in het vervolg van dit paper een antwoord geven:

1. In hoeverre blijkt uit de andere criteria dat het gecombineerde herkomstland aan betekenis heeft ingeboet? Een bevestigend antwoord zou eens te meer de noodzaak onderstrepen om te komen tot een herziening van de gangbare benadering.
2. Is het mogelijk om door combinatie van al de identificatiecriteria een beperkt aantal etnische groepen samen te stellen? Deze indeling zou dan een glijdende schaal van etnische identificatie vormen.
3. Kunnen met de aldus gemaakte indeling gedragsverschillen in het culturele domein lezen worden beschreven en zinvol begrepen? Wanneer dat het geval is, zou dat een ondersteuning zijn van de noodzaak om te komen tot een op meerdere criteria gebaseerde, glijdende indeling naar etniciteit.

1.2 Het culturele domein lezen: een verkenning

Om zicht te krijgen op het culturele gedrag lezen is het nodig om informatie te verzamelen over het feitelijke lezen, de mate waarin men boeken leest in de vrije tijd, maar ook over het heersende leesklimaat. Voor de bepaling van dit klimaat hanteren wij een sociaal-psychologisch kader dat gebaseerd is op de Theorie van Gepland Gedrag (Fishbein & Ajzen 1975; Ajzen & Fishbein 1977; Ajzen 1991). Deze theorie verklaart de frequentie van gedrag vanuit drie componenten: de attitude, de subjectieve norm en de eigen effectiviteit (voor eerdere toepassingen op leesgedrag, zie Stalpers 2005; Stokmans 2002, 2007).

1.2.1 De attitude ten aanzien van het lezen

Een attitude is de aangeleerde predispositie om op een consistent gunstige of ongunstige wijze te reageren op een bepaald object (Fishbein & Ajzen 1975). Bij een attitude kunnen twee componenten worden onderscheiden: een utilitaire en een hedonistische (Stokmans 1999, 2007). De utilitaire component legt bij de evaluatie de nadruk op het nut van het object, zoals het opdoen van kennis en vaardigheden en het bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling. De hedonistische component legt de nadruk op de beleving van het object zoals het plezier dat men tijdens het lezen ervaart door in het verhaal te duiken en met personages mee te leven (Tellegen & Frankhuizen 2002).

1.2.2 De subjectieve norm ten aanzien van het lezen

De subjectieve norm staat voor de gevoelde druk vanuit de omgeving om een bepaald gedrag juist wel of juist niet te doen. Deze sociale druk is de resultante van drie factoren:

1. De referenten: de verzameling personen die men als normstellend erkent;
2. De referentopvattingen: de norm van ieder van deze referenten;

3. De neiging tot conformeren: de mate waarin men bereid is om met de norm van een bepaalde referent mee te gaan.

Kort samengevat, iemands subjectieve norm wordt bepaald door de opvattingen van die referenten waar deze persoon zich het sterkst mee conformeert. Voor het lezen in de vrije tijd zijn twee partijen van belang als referent: ouders en vrienden/vriendinnen (Stalpers 2005; Stokmans & Broeder 2009). Referenten kunnen hun opvattingen, in dit geval over lezen, op twee manieren kenbaar maken: expliciet en impliciet (Van Lierop-Debrauwer 1990). Bij expliciete overdracht uiten zij hun norm verbaal; er is sprake van een doelbewuste stimulering van het leesgedrag. De referent geeft aan dat lezen belangrijk is (maar hoeft niet noodzakelijk zelf te lezen). Bij impliciete overdracht maken referenten hun norm kenbaar met hun eigen gedrag; zij geven het “goede voorbeeld” (Leseman & de Jong 1998).

1.2.3 De eigen effectiviteit ten aanzien van het lezen

De eigen effectiviteit betreft de inschatting door een persoon van de mate waarin hij/zij daadwerkelijk in staat zal zijn het beoogde gedrag te vertonen. Het gaat dus niet om een objectief gegeven, maar om de perceptie van de eigen mogelijkheden. Belangrijke factoren zijn, naast de eigen inschatting van de leesvaardigheid en een ‘geschikt’ aanbod van boeken (Stalpers 2005), ook de vrije tijd die men beschikbaar heeft om te lezen (ervaren tijdsdruk), en de aanwezigheid van gunstige situationele omstandigheden om dat te doen (thuissituatie).

In het hierna te rapporteren onderzoek zijn al de in deze paragraaf besproken gedragsaspecten gemeten, dus naast de feitelijke leesomvang ook de drie componenten van het leesklimaat (attitude, subjectieve norm, eigen effectiviteit). Bij de attitude is er onderscheid gemaakt naar de utilitaire en de hedonistische component, bij de subjectieve norm naar de expliciete en de impliciete overdracht door ouders respectievelijk vrienden/vriendinnen. De eigen effectiviteit is nagegaan voor de vier genoemde factoren (leesvaardigheid, boekenaanbod, ervaren tijdsdruk, thuissituatie).

Bij het samenstellen van de informantgroep en bij het statistisch verwerken van de gegevens is er steeds rekening mee gehouden dat etniciteit systematisch gerelateerd kan zijn aan verschillen in andere achtergrondvariabelen. Zo hebben ouders van autochtone jongeren gemiddeld genomen een hoger opleidingsniveau en nemen zij intensiever deel aan culturele activiteiten (Van den Broek e.a. 2009; Trienekens & Chrau 2000). Door de geëigende methodische en statistische voorzorgen te nemen zijn al de gerapporteerde verschillen niet gecontamineerd door verschillen in de persoonskenmerken opleidingsniveau, geslacht en leeftijd; zij kunnen eenduidig worden toegeschreven aan verschillen in etniciteit.

2. Methode van onderzoek

2.1 Instrumentatie

De vragenlijst bestond uit drie onderdelen: achtergrondgegevens, subjectieve aspecten van leesgedrag en feitelijke manifestaties van leesgedrag.

2.1.1 Deel 1: achtergrondgegevens

Er is gevraagd naar leeftijd, geslacht en opleiding (bij scholieren het onderwijs dat men op dat moment volgde; bij volwassenen de hoogst afgeronde opleiding). Voor etniciteit zijn vier items opgesteld waarmee vijf indicatoren voor etniciteit samengesteld zijn:

- 1) Gecombineerd herkomstlandcriterium. Een persoon is autochtoon als de persoon zelf en diens vader en moeder in Nederland geboren zijn. In alle andere gevallen wordt men geclassificeerd als allochtoon
- 2) Komst naar Nederland. Wanneer iemand als allochtoon is aangemerkt, behoort deze persoon dan tot de eerste of tweede generatie?
- 3) Zelftoerekening (*Tot welke bevolkingsgroep reken je jezelf?*). Hiervoor zijn drie groepen samengesteld: autochtoon, gemengd en allochtoon.
- 4) Thuis taal (*Naast het Nederlands gebruiken we thuis ...*). Hiervoor zijn twee groepen samengesteld: Nederlands en andere taal naast het Nederlands
- 5) Culturele achtergrond (*Als ik kijk naar de taal die ik spreek, de feesten die we met de familie vieren, en hoe we thuis met elkaar omgaan, voel ik me ...*). Hiervoor zijn weer drie groepen samengesteld: autochtoon, gemengd en allochtoon.

2.1.2 Deel 2: subjectieve aspecten van leesgedrag

Voor ieder van de drie onderscheiden componenten (attitude, subjectieve norm, eigen effectiviteit) zijn items opgesteld. Daarbij is steeds gereageerd op een zevenpunts *oneens/eens*-schaal. Leesattitude is gemeten voor de hedonistische en de utilitaire component (Lewis & Teale 1982; Stokmans 1999). Beide componenten zijn bevraagd met vier items. De betrouwbaarheid van de schalen was goed (utilitair: Cronbach's alpha .81; hedonistisch: Cronbach's alpha .92). Om zicht te krijgen op de subjectieve norm zijn voor twee partijen de referentopvattingen bepaald zowel expliciet als impliciet. Ook is voor beide partijen de neiging tot conformeren nagegaan. De eigen effectiviteit is bepaald voor vier indicatoren: inschatting van de eigen leesvaardigheid, waardering van het boekenaanbod, belemmeringen in de thuissituatie en tijdsbelemmeringen door andere activiteiten. De betrouwbaarheid van de schaal was onvoldoende voor *boekenaanbod* (Cronbach's alpha .55; deze schaal is voor de volledigheid toch meegenomen in verdere analyses), adequaat voor *leesvaardigheid* (.75) en *thuissituatie* (.75) en goed voor *ervaren tijdsdruk* (.84).

2.1.3 Deel 3: feitelijke manifestaties van leesgedrag

Het feitelijk leesgedrag is geoperationaliseerd in termen van leesomvang (Kraaykamp 1993; Stokmans 2007). Twee items hadden betrekking op de leesfrequentie en twee andere op de leeshoeveelheid. De betrouwbaarheid van de schaal was goed (Cronbach's alpha .89).

2.2 Samenstelling informantgroep

Aan het onderzoek hebben 1240 informanten deelgenomen. Zij waren gelijk verdeeld naar leeftijd (*scholier, volwassene*) en herkomst (*autochtoon, allochtoon*). De allochtonen zijn voor het overgrote deel te karakteriseren als "niet-Westers" (89%). De scholieren waren gemiddeld 16.5 jaar oud (sd 1.24) en afkomstig van vmbo (25%), havo (33%) en vwo (42%).

De verdeling naar geslacht was steeds vrijwel gelijk. De verdeling naar opleidingsniveau liet in beide leeftijdsgroepen een verschil zien met herkomst (scholier: $X^2(3)=13.51$, $p<.005$; volwassenen: $X^2(6)=33.64$, $p<.001$). Bij de lagere niveaus waren de allochtonen iets meer vertegenwoordigd en bij de hogere niveaus de autochtonen; bij de middenniveaus waren er geen verschillen. De verdeling in leeftijdsgroep liet bij de scholieren geen verschillen zien met herkomstland of geslacht (alle F 's <1). Bij de volwassenen verschilde leeftijd niet met geslacht ($F(1,616)=1.58$, $p=.21$) maar wel met herkomstland ($F(1,616)=58.11$, $p<.001$, $\eta^2=.086$): de allochtone groep was gemiddeld ongeveer 5 jaar jonger (42.6 versus 47.8 jaar).

3. Resultaten

Twee thema's worden achtereenvolgens besproken. Eerst een verkenning van de opdeling van de informantgroep door een combinatie te maken van meerdere indicatoren voor etniciteit, daarna de validatie van deze opdeling door verschillen in leesklimaat tussen de onderscheiden groepen te exploreren.

3.1 Een multifactoriële indeling naar etniciteit

De informanten zijn op basis van het gecombineerde herkomstlandcriterium gesplitst in twee groepen van 620 personen. Tabel 2 geeft aan hoe binnen beide groepen de verdeling was op de vier andere identificatiecriteria.

Tabel 2: Per identificatiecriterium de verdeling over de op basis van gecombineerd herkomstland gemaakte splitsing naar etniciteit.

		Herkomstlandcriterium	
		Autochtoon (n=620)	Allochtoon (n=620)
Generatie	2 ^e generatie	620	329
	1 ^e generatie	0	291
Zelftoekenning	Nederlands	620	291
	Gemengd	0	84
	Allochtoon	0	245
Thuis taal	Nederlands	620	173
	Andere taal (naast Nederlands)	0	447
Culturele achtergrond	Nederlands	620	214
	Gemengd	0	163
	Andere cultuur	0	243

Bij de autochtone groep was het patroon eenduidig: op ieder van de andere criteria identificeerde men zich unaniem met de dominante cultuur. Bij de allochtone groep waren de uitkomsten meer gespreid. Dit illustreert hoezeer herkomstland als criterium aan relevantie heeft ingeboet. Iets meer dan de helft van de informanten behoorde al niet meer tot de eerste generatie. Bij zelftoekenning noemde bijna de helft zich Nederlander, bij thuis taal bleek 28 procent alleen maar Nederlands te spreken en bij culturele achtergrond noemde 35 procent zich geheel Nederlands. Slechts 39 procent gaf aan zich met een andere cultuur te identificeren. Opvallend was dat thuis taal meer personen als allochtoon bleek te identificeren dan dat culturele achtergrond dat deed. Een verschil tussen de leeftijdsgroepen deed zich alleen voor bij generatie: bij de volwassenen was 69 procent eerste generatie, bij de scholieren 25 procent ($X^2(1)=125.12$, $p<.001$). Bij de drie andere criteria waren er geen verschillen tussen de twee leeftijdsgroepen (zelftoekenning: $X^2(2)=4.98$, $p=.08$; thuis taal: $X^2(1)=0.65$, $p=.42$; culturele achtergrond: $X^2(2)=1.98$, $p=.37$).

De identificatiecriteria blijken niet met elkaar in de pas te lopen; wie bijvoorbeeld bij achtergrond een andere cultuur opgeeft kan zich bij zelftoekenning nog best een Nederlander noemen. Om tot een groepsindeling te komen die alle identificatiecriteria verdisconteert, hebben we op de groep die volgens het gecombineerde herkomstcriterium als allochtoon wordt aangemerkt, een clusteranalyse uitgevoerd met als afstandsmaat *cityblock* en als clustering methode '*within clusters average linking*'. De autochtonen worden in de verdere

presentatie hier als apart cluster aan toegevoegd. De analyse leverde 6 clusters op die ieder substantieel in omvang waren, dat wil zeggen, ze bevatten minimaal 5 procent van de informanten.

Op basis van een kwalitatieve interpretatie van de scoreprofielen zijn de clusters geordend van meer naar minder identificatie als Nederlander. Cluster 1 (n=620) bevat alle autochtonen. Cluster 2 (n=211) bevat voor een belangrijk deel allochtonen van de tweede generatie die zich sterk identificeren met de Nederlandse cultuur. Ongeveer een derde spreekt thuis nog wel een andere taal naast het Nederlands. Cluster 3 (n=34) bevat personen van de eerste en tweede generatie die zich bij zelftoekenning en culturele achtergrond een gemengde identiteit aanmeten. Zij spreken thuis naast het Nederlands ook een andere taal. Cluster 4 (n=64) bevat uitsluitend allochtonen van de tweede generatie die zich unaniem identificeren als Nederlander, maar deze zelftoekenning niet ondersteunen op de andere twee criteria: driekwart spreekt thuis ook een andere taal en niemand duidt de culturele achtergrond als uitsluitend Nederlands. Cluster 5 (n=35) verschilt slechts op één punt van cluster 4: het gaat nu uitsluitend om allochtonen van de eerste generatie. Cluster 6 (n=110) bestaat geheel uit allochtonen van de tweede generatie die zich niet of nauwelijks met de Nederlandse cultuur identificeren. Men ziet zich nooit als volledig Nederlands, spreekt bijna altijd thuis ook een andere taal naast het Nederlands en ongeveer driekwart geeft als achtergrond een andere cultuur op. Cluster 7 (n=166) verschilt slechts op één punt van cluster 6: het gaat nu uitsluitend om allochtonen van de eerste generatie.

Wanneer we even afzien van de talen die men thuis spreekt, dan kunnen we samenvattend stellen dat cluster 2 zich als Nederlander identificeert, cluster 3 zich een gemengde identiteit toedicht, clusters 4 en 5 zich een gesplitste identiteit aanmeten en clusters 6 en 7 zich als niet-Nederlander identificeren. De clusteranalyse maakt duidelijk dat etnische identificatie zich op een glijdende schaal laat afbeelden en zeker niet (meer) het karakter heeft van een dichotomie. De clusters laten zich weliswaar ordenen naar hun mate van Nederlander-zijn, maar hieruit kan niet de conclusie worden getrokken dat hun onderlinge verschillen zich geheel laten beschrijven in relatieve termen, als een kwestie van meer of minder. De gemengde identificaties in cluster 3 verschillen daarvoor kwalitatief te zeer van het mengsel van identificaties in de clusters 4 en 5.

3.2 Etniciteit en leesgedrag

De 13 leesgedragmaten zijn geëvalueerd met een vier-weg (M)ANOVA met als tussen-groepsfactoren etniciteit (7 *clusters*), geslacht (*man, vrouw*), opleiding (*laag: basisonderwijs, vmbo, mbo; midden: havo, vwo; hoog: hbo, universiteit*) en leeftijdsgroep (*scholier, volwassene*). Bij deze analyse zal een p-waarde van <.01 gehanteerd worden in verband met de grootte van de steekproef. Op basis van de veronderstelde glijdende schaal van etnische identificatie zijn a priori contrasten (*difference*) getoetst, waarbij nagegaan is of opeenvolgende etnische groepen van elkaar verschilden.

Bij leesomvang was er een effect van etniciteit ($F(6,1229) = 5.85, p < .01, \eta^2 = .028$). De clusters 1 tot en met 4 verschilden van de clusters 5 tot en met 7.

Bij attitude was er op de hedonistische component een effect van etniciteit ($F(6,1229) = 7.27, p < .01, \eta^2 = .034$). De scores verschilden tussen het cluster 1, de clusters 2, 3 en 4 en de clusters 5, 6 en 7. Bij de utilitaire component was het effect van etniciteit niet significant ($F(6,1229) = 2.10, p = .051$). Er was wel een verschil tussen de clusters 1 en 2.

De expliciete norm liet geen effect van etniciteit zien (ouders: $F < 1$; vrienden: $F < 1$). Bij de impliciete norm was er wel een effect bij zowel ouders als vrienden (ouders: $F(6,1217) = 11.49, p < .01, \eta^2 = .054$; vrienden: $F(6,1229) = 4.54, p < .01, \eta^2 = .022$). Bij de impliciete norm van de ouders verschilden het cluster 1, de clusters 2 tot en met 5 en de

clusters 6 en 7 van elkaar. De impliciete norm van de vrienden liet alleen een verschil zien tussen de clusters 4 en 5 en tussen de clusters 6 en 7.

Het toegeven aan de norm liet eveneens geen effect van etniciteit zien (ouders: $F(6,1221)=2.38$, $p=.027$; vrienden: $F(6,1228)=1.49$, $p=.18$).

Bij eigen effectiviteit was er een effect van etniciteit op de eigen inschatting van leesvaardigheid ($F(6,1229)=5.37$, $p<.01$, $\eta^2=.026$). De scores van de clusters 6 en 7 bleken van elkaar te verschillen. Het oordeel over de geschiktheid van het boekenaanbod liet een effect zien van etniciteit ($F(6,1229)=7.75$, $p<.01$, $\eta^2=.036$); de clusters 5 en 6 verschilden van elkaar. De inschatting van de thuissituatie liet een effect zien van etniciteit ($F(6,1229)=7.31$, $p<.01$, $\eta^2=.034$); de score van cluster 1 verschilde van die van cluster 2. De ervaren tijdsdruk liet ook een effect zien ($F(6,1229)=3.45$, $p<.01$, $\eta^2=.017$); er waren verschillen tussen de clusters 1 en 2 en de clusters 6 en 7.

3.3 Meerwaarde van een multifactoriële indeling naar etniciteit

De analyses in paragraaf 3.2 laten zien dat een meer gedifferentieerde indeling naar etniciteit verschillen naar boven haalt tussen autochtone informanten en bepaalde subgroepen van allochtone informanten alsmede tussen een aantal van deze subgroepen. De vraag is nog wel of dit ons meer greep gaat geven op de werkelijkheid dan het vertrouwde herkomstlandcriterium. Om een vergelijking te maken tussen de oude en de nieuwe klassificering hebben we de effectgroottes naast elkaar gezet van twee sets van vergelijkbare vier-weg (M)ANOVA's, waarbij in de ene set het gecombineerde herkomstcriterium gehanteerd werd en in de andere set de verder gedifferentieerde indeling. Bij de vergelijking van de effectgroottes van beide etniciteitsindelingen moet de kanttekening geplaatst worden dat deze in het nadeel van het nieuwe voorstel is. De eta-kwadraat (η^2) is namelijk een index die gevoelig is voor het aantal categorieën (Ellis 2003: 34). Bij een variabele met zeven niveaus (de nieuwe multifactoriële indeling) zal de waarde op statistische gronden systematisch lager uitvallen dan bij een variabele met slechts twee niveaus (het oude herkomstlandcriterium).

In tabel 3 wordt een overzicht gegeven van de waardering van de effectgroottes op basis van de door Cohen (1988) aangegeven criteria. Etniciteit afgeleid van alleen herkomstland blijkt minder verklarende waarde te hebben dan etniciteit gebaseerd op meerdere criteria: 9 keer een 'nihil' effect tegen slechts 3 keer bij de multifactoriële indeling. De meer genuanceerde conceptualisering van etniciteit blijkt verschillen beter aan het licht te kunnen brengen in het culturele domein lezen.

Hoe groot de mogelijke rol van etniciteit kan zijn, blijkt uit een vergelijking met de andere persoonskenmerken. De effectgroottes van de persoonskenmerken leeftijdsgroep, geslacht en opleidingsniveau blijken weinig van elkaar te verschillen tussen beide sets van analyses (in alle gevallen minder dan 0.01) en krijgen in alle gevallen eenzelfde kwalificatie volgens Cohen's criteria. Leeftijdsgroep en opleidingsniveau, en in iets mindere mate geslacht, blijken de verschillen tussen informanten beter te verklaren dan etniciteit. Zij brengen in een aantal gevallen zelfs een 'medium' effect te weeg. Dit onderstreept eens te meer de noodzaak om in onderzoek naar verschillen tussen etnische groepen de informantgroep goed te controleren voor verschillen op deze persoonskenmerken.

Tabel 3: Voor de 13 leesgedragmaten een overzicht van de effectgroottes in termen Cohen's kwalificatie van η_p^2 (de gekwadrateerde partiële eta-coëfficiënt) in relatie met etniciteits-indicatoren en persoonskenmerken.

		Etniciteitsindicator		Persoonskenmerk		
		Herkomst-land	Multi-factorieel	Leeftijds-groep	Geslacht	Opleidings-niveau
Nihil	(< .010)	9	3	3	5	3
Klein	(.010-.058)	4	10	6	5	7
Medium	(.059-.135)	0	0	3	3	3
Groot	(≥.136)	0	0	1	0	0

4. Conclusies

Herkomstland verliest steeds meer aan bruikbaarheid door demografische ontwikkelingen: de tweede en volgende generaties worden in het 'nieuwe' land geboren. Wordt er ook naar subjectieve criteria gekeken zoals *Wat voelt men zich?* en *Hoe gedraagt men zich?*, dan blijkt het nog meer ondoenlijk om herkomstland als exclusieve scheidslijn te blijven hanteren. Naarmate de tijd voortschrijdt en groepen zich langer in Nederland bevinden, wordt het noodzakelijker om het administratieve criterium los te laten en meer persoonlijke belevingen en ervaringen als uitgangspunt mee te nemen.

Het blijkt mogelijk om op zinvolle wijze subgroepen te maken binnen de op klassieke wijze bepaalde groep allochtonen door te vragen naar hoe men zichzelf beschouwt, en wat men thuis doet en spreekt. Dat levert grofweg vier typen op: een groep die zich als Nederlander identificeert (34%), een groep die zich een gemengde identiteit toedicht (5%), een groep die zich een gesplitste identiteit aanmeet (16%), en een groep die zich als niet-Nederlander identificeert (45%). Minder dan de helft voldoet aan het stereotype beeld van de allochtoon, zo'n 20 procent bevindt zich in de overgang naar een meer autochtone identiteit en een derde kan beter als autochtoon worden beschouwd.

Binnen het culturele domein lezen worden verschillen op basis van etniciteit duidelijker naar voren gebracht als het hier voorgestelde multifactoriële criterium gehanteerd wordt dan op basis van het klassieke herkomstlandcriterium. Daarbij moet wel aangetekend worden dat persoonskenmerken zoals geslacht, leeftijdsgroep en opleidingsniveau verschillen beter verklaren dan welke indeling naar etniciteit ook. Deze bevinding onderstreept eens te meer de noodzaak om bij de vergelijking van etnische groepen goed te controleren voor de mogelijke verschillen op deze persoonskenmerken.

Literatuurlijst

- Ajzen, I. (1991), The theory of planned behaviour, *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50: 179-211.
- Ajzen, I., & M. Fishbein (1977), Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin* 84: 888-918.
- Broeder, P. & G. Extra (1999), *Language, ethnicity and education. Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Broek, A., van den (2008), Cultuurdeelnamen, in A. van den Broek & S. Keuzenkamp (red.), *Het dagelijks leven van allochtone stedelingen*: 149-169, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broek, A. van den, J. de Haan & F. Huysmans (2009), *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars. Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broek A., van den & S. Keuzenkamp (2008), *Het dagelijks leven van allochtone stedelingen*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Hillsdale NJ: Erlbaum.

- Ellis, J. (2003), *Statistiek voor de psychologie. Deel 3 variantieanalyse*, Amsterdam: Boom.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & K. Yagmur (2002), *De andere talen van Nederland thuis en op school*, Bussum: Coutinho.
- Extra, G., & K. Yagmur (2002), *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishbein, M., & I. Ajzen (1975), *Beliefs, attitudes, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishman, J. (1977), Language and ethnicity, in H. Giles (ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations*: 15-57, London: Academic Press.
- Gijsberts, M. & J. Dagevos (2009), *Jaarrapport integratie 2009*, 226-252, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huysmans, F., & J. de Haan (2008), Dagbladen, televisie en internet, in A. van den Broek & S. Keuzenkamp (red.), *Het dagelijks leven van allochtone stedelingen*: 125-148, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kraaykamp, G. (1993), *Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*, Amsterdam: Thesis Publishers.
- Leseman, P., & P. de Jong (1998), Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement, *Reading Research Quarterly* 33: 294-318.
- Lewis, R., & W. Teale (1982), Primary school students' attitudes toward reading, *Journal of Research in Reading* 5: 113-122.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990), *Ik heb het wel in jouw stem gehoord – over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- Stalpers, C. (2005), *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*, Proefschrift faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht.
- Stokmans, M. (1999), Reading attitude and its effect on leisure time reading, *Poetics* 26: 245-261.
- Stokmans, M. (2002), Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief, in A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen*: 105-120, Delft: Eburon.
- Stokmans, M. (2007), *Effectmeting van een leesbevorderingsproject: De cases bazar*, Delft: Eburon.
- Stokmans, M., & P. Broeder (2009), Het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Nederlandse leerlingen, *Levende Talen Tijdschrift* 10-3: 20-27.
- Tellegen, S., & J. Frankhuizen (2002), *Waarom is lezen plezierig?*, Delft: Eburon.
- Trienekens, S., & A. Chrau (2000), Cultuurparticipatie van allochtonen, *MMNieuws* 7-2: 11-14.
- WRR (2007), *Identificatie met Nederland*, Amsterdam: University Press.

Meertaligheid in Vlaanderen, een doos van Pandora?

Beleidsopvattingen en stemmen uit de voorschoolse en schoolse praktijk

Koen Van Gorp, *KU Leuven*¹

1. Situering en structuur

Omgaan met meertaligheid in institutionele contexten (cf. onderwijs en voorschoolse opvang) is het onderwerp van hevige discussie, halfslachtige keuzes en veel onzekerheid in het Vlaamse onderwijs en de voorschoolse kinderopvang. Vlaanderen worstelt met zijn taalgeschiedenis en met de aanwezigheid van verschillende talen op zijn grondgebied. Voor het Frans is die worsteling vanuit een ontvoogdingsstrijd historisch te verklaren (Willemyns & Daniels 2003), maar de worsteling doet zich eveneens voor ten aanzien van andere talen die in meer of mindere mate aanwezig zijn in Vlaanderen. In dit artikel illustreren we allereerst die worsteling op onderwijsbeleidsniveau aan de hand van de recente conceptnota 'Samen taalgrenzen verleggen'. Vervolgens laten we zien dat Jo Vandeuren, Vlaams minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin op zijn beleidsniveau een duidelijke poging doet om zowel het Nederlands als andere talen op een zinvolle manier te integreren. Een recente visietekst illustreert dit. We zetten telkens de stap van beleid naar praktijk en tonen aan de hand van een aantal recente kleinschalige en grootschalige onderzoeken naar percepties en praktijken in het basisonderwijs en de kinderopvang de worsteling van Vlaamse kindbegeleiders en leerkrachten met de toenemende meertaligheid van kinderen. Tot slot blikken we hoopvol vooruit.

2. De positie van het onderwijsbeleid ten aanzien van meertaligheid

Op 26 juli 2011 werd de conceptnota 'Samen taalgrenzen verleggen' bekendgemaakt via de pers. Via een kwaliteitskrant konden nu de Vlaamse parlementsleden voor het eerst kennis maken met deze nota waarop zij evenals de leden van de commissie voor onderwijs en gelijke kansen, al enkele maanden zaten te wachten. Ook het wachten van het onderwijsveld werd eindelijk beloond. De 'moeilijke' geboorte van deze nota die lang met de grootste geheimhouding werd omringd, weerspiegelt de problematische inhoud van deze nota: hoe gaan we in Vlaanderen verder met het uitbouwen van een ambitieus talenbeleid? De talennota stelt heel duidelijk dat een rijke kennis van het Standaardnederlands de eerste prioriteit van het onderwijs dient te zijn. Daartoe moeten initiatieven opgezet worden om “taalarme en anderstalige kinderen zoveel mogelijk en zo vroeg mogelijk actief met het Standaardnederlands in aanraking te [laten] komen.” (Smet 2011: 2). Anderzijds wil het onderwijsbeleid dit perspectief aanvullen “met een noodzakelijke focus op het valoriseren van competenties die kinderen wél hebben: door thuistalen buiten het curriculum een plaats in het talenbeleid van de school te geven, door kinderen heel jong voor talen te sensibiliseren en door scholen onder andere de mogelijkheid te geven vroeger met vreemdetalenonderwijs te starten.” (Smet 2011: 2).

¹ Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven), Blijde-Inkomststraat 7, bus 3319, 3000 Leuven, België, koen.vangorp@arts.kuleuven.be

In deze opsomming van maatregelen blijkt de tweeslachtige houding van het beleid ten opzichte van andere talen (cf. binnen en buiten het curriculum). Onderliggend aan deze opsomming is het onderscheid tussen, wat we in navolging van Blommaert en Van Avermaet (2008), een 'goede' en 'slechte' meertaligheid noemen. Goede meertaligheid heeft betrekking op het beheersen van meerdere statustalen. Deze statustalen zijn niet alleen Frans, Engels, Duits of een andere taal van de Europese Unie, maar worden in de nota uitgebreid met de talen van de BRIC-landen (Brazilië, Rusland, India en China), waarmee vooral de economische waarde van standaardtalenkennis (i.c. voor India betreft het Hindi en voor China Standaardmandarijn) onderstreept wordt. Dat talen als het Arabisch en Turks uit de boot vallen is veelzeggend. Dat bijvoorbeeld een land als Turkije dat in de achtertuin van de Europese Unie ligt en een belangrijke zowel internationale als economische speler is, genegeerd wordt, lijkt een gemiste kans en geeft ook een negatief signaal naar de Turkse gemeenschap in Vlaanderen. Niet-Europese talen (behalve de BRIC-talen) worden binnen de schoolmuren verwezen naar ná de schooluren en dat onder strikte voorwaarden: de leerlingen mogen geen taalachterstand Nederlands hebben, er wordt een financiële bijdrage gevraagd aan de ouders en de leerkrachten dienen de nodige bekwaamheidsattesten te hebben. Door de eerste twee voorwaarden lijken de meeste anderstalige leerlingen die vaak uit kansarme gezinnen komen of van wie de ouders eerder een lage sociaal-economische status hebben, niet in aanmerking te komen voor thuistaalonderwijs. Enkel kansrijke leerlingen krijgen de mogelijkheid om hun talenkennis te vergroten. Daarmee stigmatiseert het onderwijsbeleid de kansarme anderstalige leerlingen en gaat het zowel voorbij aan het belang dat het (h)erkennen van de eigen taal heeft voor de identiteit en eigenwaarde van kinderen (Cummins 2000), als aan het gegeven dat een goed ontwikkelde thuistaal ook een hefboom kan zijn voor het leren van het Nederlands (Genesee e.a. 2006). De talennota gaat uit van een deficit-denken (cf. de nota spreekt ook twee keer over het wegwerken van het 'taaldeficit'), hoewel ze precies stelt dat onderwijs moet vertrekken van een potentieel en niet van een deficit.

Dat deficit-denken is ook aanwezig in de eerste prioriteit van het beleid: de ontwikkeling van het Standaardnederlands. Opvallend in de talennota is de afwezigheid van enig inzicht in de ontwikkeling van schooltaalregisters of schooltaalvaardigheid (Schleppegrell 2004; Van den Branden 2010). Dat het ontwikkelen van schooltaalregisters bij alle kinderen een kerntaak is van onderwijs (zowel in als buiten het vak Nederlands) en dat een taal- of talenbeleid daartoe het instrument bij uitstek is (Van den Branden 2010), is een perspectief dat ontbreekt. Integendeel, de oplossingen die voorgesteld worden om de taalachterstand van bepaalde leerlingen(groepen) weg te werken, zijn aloude recepten waarvan taalonderzoekers weten dat ze misschien wel enige zoden aan de dijk zetten, maar dat ze onvoldoende krachtig zijn om echt het verschil te maken. Die recepten zijn een extra taalbad van vier, eventueel uitgebreid tot acht weken voor kinderen die bij een eerste inschrijving in het leerplichtonderwijs het Standaardnederlands onvoldoende machtig zijn, - voor het voortgezet onderwijs is sprake van een onthaaljaar- én, als het taalbad en de ondersteuning in de klas onvoldoende blijken, extra lessen Standaardnederlands op woensdagmiddag of op een andere dag na de lessen. En hoewel er dus wel sprake is van ondersteuning in de klas of van een inclusieve aanpak, wordt dit nergens geconcretiseerd of in het perspectief van een levenslange ontwikkeling van specifieke taalregisters geplaatst.

Ten slotte willen we met betrekking tot de talennota opmerken dat ook de houding met betrekking tot tweetalig onderwijs in de vorm van CLIL (Content and Language Integrated Learning) halfslachtig is. CLIL kan en mag georganiseerd worden in het Frans, Engels of Duits, maar alleen in het secundair onderwijs (hoewel de nota het belang van op jonge leeftijd beginnen aan het leren van talen bijtreedt) en voor slechts 20% van de zaakvakken. Een belangrijk aandachtspunt voor CLIL in Brussel en de brede Vlaamse Rand waar Vlamingen geconfronteerd worden met een toenemende verfransing, is dat het Nederlandstalig karakter

van de school behouden blijft en dat de kennis van het Standaardnederlands bij de leerlingen prioritair blijft. Het is aan de onderwijsinspectie om daarop toe te zien.

Waar de geformuleerde toekomstige acties van het Vlaamse onderwijsbeleid een duidelijk onderscheid maken tussen een goede en een slechte meertaligheid, een zekere watervrees vertonen met betrekking tot tweetalig onderwijs en eerder een deficit-benadering aanhangen, lijken de acties van de Vlaamse minister van onderwijs dit moeilijke huwelijk tussen Standaardnederlands en andere talen te bevestigen. Het afschaffen op 30 juni 2011 van de enige vorm van tweetalig onderwijs die Vlaanderen (en meer bepaald Brussel) kende, namelijk het meertalig bicultureel onderwijs dat de vzw Werkgroep Immigratie in Brussel organiseerde, spreekt hier boekdelen. Dit project 'Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur' (OETC) dat al sinds 1981 bestond, bood tweetalig onderwijs (Nederlands-Turks, Italiaans, Spaans) aan volgens het transitie-model in zes Brusselse basisscholen en bereikte daarmee een 500-tal leerlingen (Departement Onderwijs en Vorming 2010). De argumenten van de minister waren dat OETC organiseren vanuit een terugkeergedachte achterhaald is, dat de organiserende instantie onvoldoende harde bewijzen van leerwinst kon voorleggen, en dat het met Spaans en Italiaans vooral kansrijke kinderen bereikte (en dat dit dus niet de bedoeling was!). In de persmededeling van het kabinet van de minister worden vragen gesteld bij “de keuze van Italiaans en Spaans in deze tijden” (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel 2011). Dezelfde persmededeling trekt bovendien in twijfel of een betere kennis van de eigen thuistaal een gunstig effect heeft op de kennis van de instructietaal. Een bedenking die blijkbaar ook de minister zelf maakt, getuige zijn antwoord op een parlementaire vraag over de afschaffing van dit OETC-project in het Vlaams parlement:

Het heeft me bijzonder verbaast dat een leerkracht op televisie zegt dat sommige kinderen niet weten wat rood is en dat ze die kinderen dan eerst leren wat rood is in het Turks en nadien in het Nederlands. Ik vind dat je dan beter eerst in het Nederlands en misschien achteraf in het Turks leert. Als ze wel al Turks spreken, kan ik begrijpen dat je die taal gebruikt om vanuit die talenkennis een andere taal te leren. Maar je moet toch weten waar je prioriteiten liggen. Dat je ouders wilt aansporen om thuis Turks te spreken met hun kinderen, daar heb ik verder geen problemen mee. (Vlaams Parlement 2011: 47)

3. Stemmen uit de onderwijspraktijk

Op 19 mei 2008 werden in alle Dilbeekse scholen in de Vlaamse Rand rond Brussel spandoeken opgehangen die duidelijk moesten maken dat er op school Nederlands gesproken dient te worden. Meer dan dat, de spandoeken hadden ook tot doel de ouders te overtuigen om zelf Nederlands met hun kinderen te spreken, ongeacht of ze deze taal voldoende machtig zijn.



(Bron: Het nieuwsblad online. Gedownload op 14 december 2011 van <http://www.erce.be/lyceum/afbeeldingen/Alle%20scholen%20spreken%20Nederlands.pdf>)

Deze eerder extreme actie onderstreept hoe lastig het onderwijs in de Vlaamse Rand rond Brussel het heeft met het Frans (en andere talen). Toegegeven, de Rand rond Brussel is een context waar, door de toenemende verfransing, het gevoel en de ervaring dat het Nederlands er een bedreigde of ten minste een niet geapprecieerde taal is, voor heel wat Vlamingen reëel is. Het is dan ook een context waar de discussie over de positie van andere talen in de maatschappij, het onderwijs, maar ook in de thuiscontext op het scherpst van de snede gevoerd wordt. Deze spandoekactie heeft echter een grote symboolwaarde voor heel Vlaanderen. Aan deze actie ligt een perceptie bij leerkrachten ten grondslag die meertaligheid vooral als een probleem ziet, eerder dan als een rijkdom.

Dat blijkt opnieuw uit recent onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs en de Universiteit Antwerpen in de brede Rand rond Brussel (De Maeyer e.a. 2010). In 2008 rapporteerden 49% van de 172 leerkrachten derde kleuterklas en eerste leerjaar (groep 2 en 3) op een schriftelijke vragenlijst m.b.t. het talige klimaat in de klas dat ze anderstalige kinderen verbieden hun moedertaal te spreken in de klas. 28% van diezelfde leerkrachten weigert om de thuistaal (i.c. meestal Frans) van de anderstalige leerlingen in de klas te gebruiken ter verduidelijking van het onderwijsleerproces. 53% reageert helemaal niet of eerder niet positief op het gebruik van de thuistaal van de kinderen in de klas. Opvallend is ook dat 75% van de 219 leerkrachten die vragen over klasoverstijgend taalgebruik invulden, ook buiten de klas uitsluitend Nederlands praat met de kinderen. 58% geeft aan dat ze wel buiten de klas op een positieve tot vrij positieve manier proberen om te gaan met de thuistaal van de kinderen.

Na twee jaar intensieve ondersteuning en begeleiding op het gebied van beleidsvoerend vermogen en het uittekenen van een effectief taalbeleid zien we deze cijfers enigszins dalen. In 2010 rapporteerden 34% van de 108 leerkrachten van groep 2 en 3 dat ze anderstalige kinderen verboden hun moedertaal te spreken in de klas. 17% van die leerkrachten weigert nog altijd om de thuistaal (i.c. meestal Frans) van de anderstalige leerlingen in de klas te gebruiken ter verduidelijking van het onderwijsleerproces. 40% van de leerkrachten zegt helemaal niet of eerder niet positief op het gebruik van de thuistaal van de kinderen in de klas te reageren. Op de vragen over klasoverstijgend taalgebruik antwoordde twee jaar later nog 64% van de 171 leerkrachten dat ze uitsluitend Nederlands met de kinderen buiten de klas spreken. 62% geeft aan dat ze buiten de klas op een positieve tot vrij positieve manier proberen om te gaan met de thuistaal van de kinderen.

De cijfers geven aan dat leerkrachten het erg moeilijk hebben met een andere thuistaal dan het Nederlands bij leerlingen. Onder impuls van een begeleidingstraject stellen we een licht positieve tendens vast wat de omgang met de thuistaal van anderstalige kinderen betreft. Leerkrachten treden iets toleranter op. We merken verder dat via gerichte ondersteuning en professionalisering alvast de percepties van leerkrachten evolueren. Hoewel de context van de Vlaamse Rand rond Brussel dus een heel eigen context is, zien we gelijksoortige tendensen in andere Vlaamse onderwijscontexten.

In de stad Gent is men na een grondig vooronderzoek in 2009 in vier scholen gestart enerzijds met talensensibiliserend (i.c. een vorm van 'language awareness') onderwijs in die vier scholen en anderzijds met de leerlingen te leren lezen in de eigen taal (i.c. het Turks) in twee van de vier scholen. Zeker na het afschaffen van het OETC-onderwijs in Brussel zijn de verwachtingen ten aanzien van dit thuistaalproject niet alleen in Gent, maar in heel Vlaanderen hoog gespannen. De deelnemende scholen worden als het ware de testcase voor het al dan niet toelaten of gedogen van meertalig onderwijs (in een andere dan een statustaal) in Vlaanderen. Bijzonder interessant wordt de verandering in leerkrachtpercepties en -gedrag die verwacht wordt na een tweejarig implementatieproject. Dat onderzoek loopt nog volop waardoor we er niet over kunnen rapporteren. Wel zagen we dat de perceptie van anderstaligheid en de omgang met meertaligheid in de betreffende vier scholen in het vooronderzoek nog niet zo positief was (Bultynck & Sierens 2008). We formuleren enkele

tendensen met betrekking tot het denken en doen van leerkrachten in de klassen van de lagere school (groep 3 tot 8) zoals geobserveerd door de onderzoekers. De meeste leerkrachten hechten weinig geloof in de meerwaarde van de thuistaal van de kinderen. Ze tolereren die thuistaal wel op de speelplaats, minder in de gangen (de ruimte tussen speelplaats en klas) en niet echt meer in de klas. Op informele momenten (bijvoorbeeld vrij spel, een eetmoment) in de klas wordt de thuistaal nog wel getolereerd. Op andere momenten wordt ze soms gewoon niet opgemerkt, maar meestal is ze afwezig. De boodschap dat de thuistaal niet mag in de klas dringt door tot de leerlingen. Heel af en toe doet er zich een incidenteel moment voor waarin de thuistaal een plaats krijgt, meestal in de vorm van een vertaling. Het wordt niet toegestaan dat leerlingen elkaar helpen in de thuistaal. Hoe hoger het leerjaar of groep in de lagere school, hoe minder tolerantie ten opzichte van thuistalen. De regel in de les is duidelijk: enkel Nederlands. De leerkrachten willen maximale ontwikkelkansen geven aan het Nederlands en vrezen dat de thuistalen daarbij in de weg staan. Ook in die scholen die er voor kiezen om op een positieve manier om te gaan met meertaligheid is dus nog een hele weg af te leggen. We zien dat de leerkrachten in het Vlaamse kleuteronderwijs (groep 1 en 2) positiever staan ten opzichte van andere talen in de klas en op school, maar dat leerkrachten uit de hogere leerjaren/groepen zich meer afkeurend opstellen. De onderwijspraktijk weerspiegelt daarmee in sterke mate (en misschien wel in sterkere mate) de huiverachtigheid van het onderwijsbeleid ten opzichte van het positieve effect dat waardering of zelfs inzet van de thuistalen in het onderwijsleerproces kan bewerkstelligen.

4. De positie van meertaligheid in het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin

De taalontwikkeling van kinderen is een onderwerp dat al geruime tijd het domein onderwijs overstegen is. Precies vanuit het deficit-denken en vanuit de vaststelling dat onderwijs alleen de taalachterstand van kinderen niet kan wegwerken, wordt er meer en meer een appél gericht aan voorschoolse en buitenschoolse werkingen om hun steentje bij te dragen. Deze evolutie is al enkele jaren gaande, maar neemt in Vlaanderen de laatste twee jaar een hoge vlucht. Binnen de kinderopvang als belangrijkste voorschools instituut heerst er echter grote onzekerheid hoe men de taalontwikkeling van kinderen het beste kan ondersteunen. Bovendien worden de professionele kindbegeleiders meer en meer met vragen van verontruste ouders geconfronteerd (Verhelst, Joos & Moons 2011). Deze situatie op de praktijkvloer gekoppeld aan de beleidsbrief 2009-2014 van Vlaams minister van Welzijn, Volksgezondheid en Gezin Jo Vandeuren waarin taalstimulering in de kinderopvang als een belangrijk thema naar voren werd geschoven, zorgde ervoor dat Kind en Gezin het tijd vond om klare wijn te schenken.

Kind en Gezin is een verzelfstandigd agentschap met rechtspersoonlijkheid dat onder rechtstreeks toezicht van minister Vandeuren valt en dat taken uitvoert binnen het beleidsdomein Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. Kind en Gezin werkte in samenwerking met een externe adviesgroep een visietekst rond taalstimulering en meertaligheid (Kind en Gezin 2010) uit en gaf aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) de opdracht om de visietekst verder wetenschappelijk te onderbouwen enerzijds en te vertalen in concrete adviezen voor de werkvloer anderzijds (Verhelst, Joos & Moons 2011). Een eerste opvallende vaststelling is dat Kind en Gezin kinderrechten (i.c. het Internationaal Verdrag van de Rechten van het Kind) en diversiteit als twee belangrijke graadmeters neemt bij het bepalen van haar beleid en de daaraan gekoppelde acties. Het recht op ontwikkeling (en dus ook taalontwikkeling) van elk kind, het recht op participatie in de Vlaamse samenleving, het recht op ondersteuning (van die taalontwikkeling) en het recht van elk kind op de ontwikkeling van

de thuistaal als deel van zijn identiteit leidden ertoe dat Kind en Gezin een beleidsvisie uittekende waarin zowel het stimuleren van het Nederlands als de ontwikkeling van de eigen taal evenveel waarde kregen en geïntegreerd werden. Deze visie vertaalde zich in vier beleidskeuzes: (1) het stimuleren van de taalontwikkeling bij alle kinderen; (2) het beschouwen van taalstimulering als één van de aspecten die meer kansen voor kinderen kunnen creëren; (3) het stimuleren van de thuistaal én het leren van het Nederlands en (4) een positieve benadering van taalstimulering. Deze uitgesproken en onverdeelde positieve benadering van meertalige ontwikkeling is vrij uniek in Vlaanderen. Op de website van Kind en Gezin wordt dit standpunt als volgt ingeleid:

“Meerdere talen spreken biedt heel wat voordelen. Een kind is heel taalgevoelig zodat meerdere talen leren vlot kan verlopen. Een kind kan tegelijk verschillende talen leren, als de ouders bijvoorbeeld elk een andere taal spreken met het kind of het kan eerst een taal leren thuis en dan op school een nieuwe taal leren.” (<http://www.kindengezin.be/ontwikkeling/taal-en-communicatie/meertaligheid/> geraadpleegd op 14 december 2011)

We merken ondertussen dat deze visietekst samen met de concretiserende adviezen uit de studieopdracht een impact hebben gehad op de welzijnssector in Vlaanderen. Op 27 april 2011 juichte minister Jo Vandeuren het initiatief van Kind en Gezin toe en onderstreepte hij het belang ervan in het kader van een duidelijk en eenduidig taalbeleidskader voor organisaties en professionals in de welzijnssector. Ondertussen nemen regionale overheden deze visie over en worden er initiatieven opgezet om deze visie op de werkvloer te ondersteunen. Eén van die initiatieven is het project *Tatertaal* dat door het Centrum voor Taal en Onderwijs ontwikkeld werd in opdracht van de Provincie Vlaams-Brabant en waarin de adviezen van Kind en Gezin in concreet lees- en spelmateriaal voor de kinderopvang vorm krijgen en waarin kindbegeleiders geoefend worden in het gebruik van dit materiaal².

We stellen vast dat deze visie ook buiten de voorschoolse context goed verspreid is. Dat merken we aan een recent gezamenlijk initiatief van de Provincie Vlaams-Brabant en de vzw De Rand die met het oog op speelse taalstimulering in de vrije tijd de dvd *Alaboemsasa?!* hebben ontwikkeld. Vzw De Rand heeft als doel het Nederlandstalige karakter van de Vlaamse Rand rond Brussel te ondersteunen. Ze legt daarbij een bijzondere klemtoon op de zes gemeenten met bijzonder taalstatuut (faciliteitengemeenten) die bijzondere aandacht krijgen van het Vlaams beleid vanwege een verregaande verfransing. Vzw De Rand voert ook acties voor taalpromotie Nederlands uit. Deze dvd kadert in één van deze acties. De dvd richt zich echter niet enkel op het stimuleren van het Nederlands maar geeft eveneens aan hoe animatoren van speelpleinwerkingen en jeugdbewegingen op een positieve manier kunnen omgaan met andere talen in een spelcontext. In dat verband heeft zich in vergelijking met een eerdere dvd *Taalstimulering en omgaan met meertaligheid in sportclubs* (2008) die het Centrum voor Taal en Onderwijs mee hielp ontwikkelen, een opvallende verschuiving voorgedaan. Terwijl de opdrachtgevers het expliciet vermelden dat een trainer van een voetbalclub ook het Frans mocht gebruiken om zich verstaanbaar te maken in 2008 nog als een probleem ervoeren, kon voor dezelfde opdrachtgevers op de nieuwe dvd in 2011 wel expliciet het gebruik van Frans als ondersteunende taal vermeld worden.

Kortom, binnen het voorschoolse en buitenschoolse domein zien we dat taalstimulering Nederlands en positief omgaan met meertaligheid hand in hand kunnen gaan. Tenminste, alvast in het beleid en in de uitwerking van concreet ondersteunend materiaal. We stellen ook een grote openheid vast van de betrokken initiatieven om deze visie in de praktijk te brengen,

² Zie de website van het Centrum voor Taal en Onderwijs (www.cteno.be) of de website van de Provincie Vlaams-Brabant (<http://www.vlaamsbrabant.be>) voor meer informatie over *Tatertaal*.

hoewel dat laatste niet altijd evident lijkt te zijn en soms nog op negatieve percepties met betrekking tot meertaligheid stuit.

5. Stemmen uit de voorschoolse praktijk

Het is misschien nog te vroeg om te juichen. Als we kijken naar enkele frappante onderzoeksgegevens die enkele jaren geleden werden verzameld in Nederlandstalige kinderdagverblijven binnen de Vlaamse Rand rond Brussel dan valt op in welke mate kindbegeleiders worstelen met de meertaligheid (en in de context van De Rand vaak de Franstaligheid) van hun kinderen.

Het onderzoek van Verhelst (2007) werd in het najaar van 2006 in de kinderdagverblijven (KDV's) van de Vlaamse Rand uitgevoerd. Alle KDV's, 80 in totaal, kregen een schriftelijke enquête, er was een respons van ruim 36%. 29 KDV's stuurden een ingevulde vragenlijst terug. In het totaal waren er 30 respondenten: 25 verantwoordelijken van de kinderdagverblijven, 5 kindbegeleidsters. In kleine KDV's zijn de verantwoordelijken meestal zelf kinderverzorgsters. In grotere KDV's zijn dat meestal sociaal assistentes of verpleegsters. Daarnaast werden door Verhelst in 7 KDV's observaties gedaan aan de hand van een observatielijst en werden interviews afgenomen van de verantwoordelijken voor de KDV's. In de bevraging en observaties werd in een eerste luik gekeken naar de omgang met meertaligheid in de KDV's. We wilden te weten komen of er daadwerkelijk sprake is van meertaligheid in de KDV's. Vervolgens werd gepeild naar de percepties van kindbegeleiders rond meertaligheid en naar de mogelijkheden tot taalstimulering Nederlands die KDV's bieden. Hieronder presenteren we enkele opvallende resultaten uit de mondelinge en schriftelijke bevraging, aangevuld met bevindingen uit de observaties waar relevant.

Uit het onderzoek blijkt dat er in 93% van de KDV's anderstalige kinderen aanwezig zijn. In slechts 2 van de 29 bevraagde KDV's is dat niet het geval. Het minimum aantal anderstaligen is 5%, het maximum 80%, het gemiddelde is 30%.

Er werd gevraagd wat de meest voorkomende thuistaal van de kinderen is. In de meeste gevallen (96%) blijkt dat dit het Frans is. Een aantal keer worden ook talen als Engels en Marokkaans als thuistaal genoemd (13,2%).

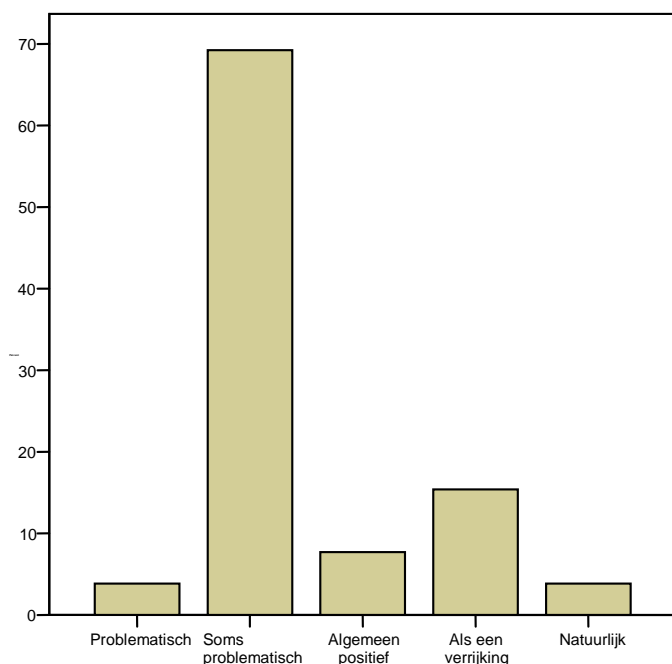
Op de vraag of de peuters het Nederlandse taalaanbod beginnen te begrijpen in de KDV's, antwoordt 24% dat dit niet het geval is. 60 % zegt dat de peuters Nederlands begrijpen, 16% zegt 'soms'. Er is ook gevraagd of de anderstalige kinderen in de ogen van de kindbegeleiders al veel zeggen. Uit de antwoorden blijkt dat bijna de helft van de anderstalige peuters nog niet veel zegt. Bijna een vierde zegt enkel al iets in de eigen taal, een derde zegt (ook) veel in het Nederlands.

In 93% van de kinderdagverblijven zijn er afspraken gemaakt rond het taalgebruik. In slechts 2 KDV's zijn er geen afspraken. In alle KDV's op één na, betreft het afspraken over het taalgebruik van de kindbegeleiders; in 12 KDV's zijn er ook afspraken over het taalgebruik van de kinderen. Bij de kindbegeleiders is de meest voorkomende afspraak (83%) dat er enkel Nederlands gesproken wordt. In de overige gevallen wordt ook Frans gebruikt. In verband met de afspraken bij de kinderen zien we een genuanceerder beeld: in 50% van de gevallen mogen de peuters enkel het Nederlands gebruiken, in de overige gevallen wordt het Frans toegestaan, en/of wordt het Frans van de peuters systematisch vertaald. Al zijn er in de meeste KDV's duidelijke afspraken rond het gebruik van het Frans, toch wijkt de praktijk hiervan af. De kindbegeleiders geven zelf aan dat ze het Frans vaker gebruiken dan 'afgesproken'. In 36% van de gevallen wordt al dan niet vaak Frans gesproken met de kinderen. Slechts een vijfde gebruikt nooit het Frans. Gevraagd waarom de kindbegeleiders

het Frans wel gebruiken, antwoorden ze in 77% van de gevallen dat ze dat doen om hun taalaanbod begrijpelijk te maken. Een andere reden is het troosten van de peuters, één enkele kindbegeleider doet het omdat ze dat als een meerwaarde ziet. Redenen waarom het Frans niet gebruikt wordt, zijn: *Het is de afspraak* (58%), *Het mag niet van de taalwet* (17%), en *Ik wil dat hun Nederlands ontwikkelt* (25%).

Ook in de communicatie met anderstalige ouders worden verschillende talen gebruikt. En terwijl er bij mondelinge contacten veel vaker op het Frans wordt overgegaan (tot 83%), wordt er bij schriftelijke communicatie meestal enkel het Nederlands gebruikt (tot 84%).

Op de vraag hoe meertaligheid wordt ervaren, wordt als volgt geantwoord:



Figuur 1: Hoe ervaar je de meertaligheid?

Twee derden van de ondervraagden ervaart meertaligheid als 'soms problematisch'. Echt heel problematisch (4%) vinden ze het dan weer niet. Als men gevraagd wordt wat er dan precies problematisch is, dan valt de communicatie met de ouders het meest als probleem op (47%). De twee andere vaakst vermelde problemen zijn dat de taalontwikkeling belemmerd wordt (23%) en dat de peuters het taalaanbod niet begrijpen (12%). We merken bij de ondervraagden aan de ene kant dus duidelijk de zorg voor de ontwikkeling van het Nederlands van de kinderen, en aan de andere kant stoort men er zich aan dat de ouders geen Nederlands spreken.

Dit gegeven wordt ook bevestigd door de antwoorden op de vraag of de contacten met de ouders vlot verlopen: in 24% van de gevallen is het antwoord positief; 44% signaleert dat de communicatie meestal vlot verloopt, en 32% signaleert problemen. In 64% van de gevallen is het probleem dat de ouders geen Nederlands kunnen of willen spreken. Een aantal KDV's (27%) zegt dat het moeilijk is om in het Frans genuanceerde boodschappen over de kinderen over te brengen.

Kinderdagverblijven zijn duidelijk overtuigd van hun rol in het taalontwikkelingsproces van de kinderen die hun toevertrouwd worden: 75% van de ondervraagden vindt het een ideale plaats om Nederlands te leren en bijna 20% vindt dat er heel wat gelegenheden zijn om Nederlands te leren. 61% van de ondervraagden vindt dat het Nederlands de hele dag door gestimuleerd kan worden. Een aantal specificeert de momenten: bij het spelen (22%), tijdens

individuele contacten met de peuters (13%), door prentenboeken (13%), bij routines (4%) en bij liedjes (4%). Ondanks het belang en de aandacht die naar eigen zeggen aan taalstimulering geschonken worden, en het besef dat je dit de hele dag door kan, stelde Verhelst in de geobserveerde praktijk vast dat er veel momenten zijn waarop er weinig kwaliteitsvol taalaanbod aan de peuters gegeven wordt. Er wordt weliswaar veel tegen de peuters gezegd, maar de hoeveelheid taalaanbod varieert van kindbegeleider tot kindbegeleider, en wat er gezegd wordt gaat ook vaak over organisatorische dingen, discipline, verzorging, enzovoort. Dat is zeker het geval tijdens routinemomenten (eten, toilet, ...) en vrij spel. Inhoudelijk rijk taalaanbod werd er niet zo vaak geobserveerd. De kwaliteit van het taalaanbod lag iets hoger bij traditionele talige activiteiten zoals het voorlezen van prentenboekjes, poppenkast en liedjes, maar bij activiteiten zoals knutselen en bewegen was er vaak te weinig en te mager taalaanbod en interactie. Er bleven vele kansen onbenut.

Kortom, we stellen vast dat kindbegeleiders de aanwezigheid van het Frans als een probleem beschouwen voor de taalontwikkeling Nederlands van de kinderen en voor de communicatie met de ouders. Heel wat KDV's maken strenge afspraken over het taalgebruik op de werkvloer, maar in de praktijk nemen de kindbegeleiders een veel pragmatische houding aan, waardoor de eigen taal van de kinderen wat meer ruimte krijgt. En hoewel de kindbegeleiders heel wat ruimte zien om het Nederlands van de kinderen te stimuleren, lukt hun dat niet echt goed in de praktijk. Het verzoenen van de twee perspectieven die Kind en Gezin in visie en praktijk naar voren schuiven is dus zeker voor deze KDV's in de Vlaamse Rand geen eenvoudige klus. De bevraging die in het kader van de studieopdracht van Kind en Gezin is gebeurd, bevestigt dat de problematiek van de KDV's in de Vlaamse Rand erg representatief is voor de situatie in heel wat andere Vlaamse KDV's (Verhelst, Joos en Moons 2011).

6. Besluit

Het verzoenen van het Nederlands met andere talen in institutionele contexten is geen vanzelfsprekendheid. Het toelaten van meertaligheid en meertalig onderwijs lijkt voor Vlaanderen nog altijd een doos van Pandora. We zijn er bang voor om ze open te doen omdat we niet weten wat eruit zal komen. En dat is jammer, want daarmee laten we één van onze grootste potentiële rijkdommen links liggen. Het lijkt zo te zijn dat het integreren van meerdere talen eerder versterkend dan verzwakkend kan werken voor alle betrokken talen. Internationaal onderzoek wijst daarin de weg. Hoewel het wantrouwen in Vlaanderen ten opzichte van andere talen groot blijkt te zijn, beweegt er de laatste jaren op dat vlak toch wat met name in de welzijnssector. De voorschoolse en buitenschoolse sector trekt voluit de kaart van het integreren van taalstimulering Nederlands met een positieve benadering van de meertaligheid van kinderen. Het onderwijsbeleid durft alsnog minder ver te gaan. Enerzijds trekt het de kaart van het beheersen van meerdere talen, maar anderzijds waardeert het bepaalde talen meer dan andere talen. Vooral de talen van allochtone kinderen worden daarbij buiten het curriculum geplaatst en aan bepaalde voorwaarden verbonden. Deze perceptie van goede versus slechte meertaligheid blijft een struikelblok in een volwaardige en positieve acceptatie en talige ontwikkeling van kansarme anderstalige kinderen. Toch zet het onderwijsbeleid stappen die een positieve invloed kunnen uitoefenen op het onderwijsveld. Het uitbouwen van een krachtig talenbeleid en de ondersteuning die daarbij in de toekomst mogelijks geboden wordt, kunnen de percepties en ook de acties van leerkrachten ten opzichte van allochtone thuistalen op een positieve wijze beïnvloeden. Daartoe hebben we een aantal indicaties gevonden in het besproken onderzoek. Ook het thuistaalproject in Gent zou hierin een rol kunnen vervullen. Verder start in januari 2012 een groot onderzoek in Gent, Brussel

en de Limburgse mijngebieden op dat het aanwezige taalkapitaal in de klas (status- en niet-statustalen) wil waarderen in functie van het leren van de kinderen, onder andere door een e-omgeving te creëren waarin meerdere talen een functionele rol spelen. Dit zogenaamde VALIDIV-onderzoek dat loopt van 2012 tot 2015 wordt gefinancierd door het IWT (agentschap voor Innovatie door Wetenschap en Technologie) en is een samenwerking van allerlei onderzoekseenheden van de Universiteit Gent, de Katholieke Universiteit Leuven en de Vrije Universiteit Brussel. Positief is dat de belangrijkste actoren in het Vlaamse onderwijsveld (pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleiders, ...) zich achter dit project geschaard hebben en alvast de intentie geuit hebben om de producten (e-omgeving, onderwijsmateriaal, schoolbeleidsgids en feitenboek over meertaligheid) die in het kader van dit onderzoek ontwikkeld zullen worden in het onderwijs te verspreiden. Het Vlaams onderwijs dat nog erg zoekende is, kan baat hebben bij een dergelijk onderzoek. In het beste geval kan het een rol spelen in het wegnemen van de angst of onzekerheid die we als maatschappij, als beleidsmakers, als onderwijsmensen nog altijd blijken te hebben ten opzichte van meertaligheid.

Literatuurlijst

- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008), *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*, Berchem: EPO.
- Bultynck, K. & S. Sierens (2008), *Vooronderzoek m.b.t. de plaats van thuistalen van de allochtone kinderen binnen onderwijs en opvang in vier scholen van het project 'Thuis taal in onderwijs'*, Leuven/Gent: Centrum voor Taal en Onderwijs/ Steunpunt Diversiteit en Leren.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire* (Bilingual Education and Bilingualism 23), Clevedon: Multilingual Matters.
- De Maeyer, S., M. Devlieger, G. Ramaut, P. Rymenans, P. Van Petegem, I. Verbeeck, H. Verbeke & M. Verhelst (2010), *Betere Taalvaardigheid door intensieve begeleiding? Een effectonderzoek van het begeleidingstraject 'Rand- en Taalgrensgemeenten en gemeenten uit de Brede Rand rond Brussel'*, Leuven/Antwerpen: Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven/Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen.
- Departement Onderwijs en Vorming (2010), *Macro-evaluatie OETC project Werkgroep Immigratie vzw. November 2010*, Brussel: Strategische Beleidsondersteuning, Departement Onderwijs en Vorming.
- Genesee, F., K. Lindholm-Leary, W.M. Saunders & D. Christian (Eds) (2006), *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel (2011), *Project onderwijs in eigen taal en cultuur stopgezet*, Persbericht Vrijdag 13 mei 2011.
- Kind en Gezin (2010), *Visietekst taalstimulering en meertaligheid*, Brussel: Kind en Gezin. Te downloaden op <http://www.kindengezin.be/img/visietekst-meertaligheid.pdf>
- Schleppegrell, M. J. (2004), *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smet, P. (2011), *Conceptnota Samen taalgrenzen verleggen. Versie 22 juli 2011*, Brussel: Departement Onderwijs en Vorming. Te downloaden op www.destandaard/talennota
- Van den Branden, K. (2010), *Handboek taalbeleid basisonderwijs*, Leuven: Acco.
- Verhelst, M. (2007), *Meertaligheid en taalstimulering in de kinderdagverblijven in de Vlaamse Rand rond Brussel* (intern onderzoeksrapport), Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Verhelst, M., S. Joos & C. Moons (2011), *Studieopdracht Kind & Gezin. Taalstimulering en meertaligheid bij kinderen van 0 tot 6*, Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs. Te downloaden op <http://www.kindengezin.be/img/taal-en-meertaligheid.pdf>
- Vlaams Parlement (2011), *Handelingen Plenaire Vergadering nr. 37 van 18 mei 2011*, Brussel: Vlaams Parlement.
- Willemyns, R. & W. Daniels (2003), *Het verhaal van het Vlaams. De geschiedenis van de Zuidelijke Nederlanden*, Antwerpen/Utrecht: Standaard Uitgeverij/Het Spectrum.

Het effect van directe interactie en *overhearing* op woordenschatverwerving bij zesjarige kleuters van Vlaamse en Marokkaanse herkomst

Anneleen Boderé en Koen Jaspaert
Katholieke Universiteit Leuven

1. Inleiding

Uit onderzoek naar studie- en schoolloopbanen blijkt dat kinderen van allochtone origine het bijzonder moeilijk hebben in het Vlaamse onderwijs (Verhaeghe, Van de Gaer, Reynders & Van Damme 2006). Vooral kinderen van Turkse en/of Marokkaanse herkomst worden opvallend vaak met taal- en onderwijsachterstand geconfronteerd. Zo beginnen deze leerlingen het basisonderwijs vaak met één jaar schoolse vertraging, verlaat ongeveer de helft het secundair onderwijs zonder diploma en zijn ze ondervertegenwoordigd in het hoger onderwijs (Duquet, Glorieux, Laurijssen, & Van Dorsselaer 2006; Neels 2000). Ook in Nederland blijken vooral jongeren van Turkse en Marokkaanse herkomst, in vergelijking met overige allochtonen, moeilijk mee te kunnen op school (Centraal Bureau voor de Statistiek 2010; van der Aart 2003; van Gaalen & de Vos 2011; van Langen & Jungbluth 1990; Vandezande, Fleischmann, Baysu, Swyngedouw, & Phalet 2008).

In hun streven om taal- en leerproblemen preventief en remediërend aan te pakken, voorzien scholen vaak in individuele begeleidingssessies, al dan niet mogelijk gemaakt door extra middelen verkregen door het decreet Gelijke Onderwijskansen (een geïntegreerd ondersteuningsaanbod dat aan alle kinderen dezelfde kansen wil bieden, georganiseerd door de Vlaamse overheid in 2002 en bijgestuurd in 2005). Extra leerkrachten worden vaak ingeschakeld om tijdens of na de schooluren leerlingen in een apart leslokaal bij te werken in één-op-ééninteractie. Aan de keuze voor een individuele benadering liggen verschillende vooronderstellingen ten grondslag. Zo gaat het onderwijs ervan uit dat één-op-ééninteractie de meest efficiënte leerwijze is (zie ook van Kleeck 1994).

Onderzoek naar talige socialisatie toont echter aan dat niet alle kinderen hun taal op dezelfde manier leren (Ochs 1988; Ochs & Schieffelin 1984, 2008). Zo leren kinderen in sommige culturen hun eerste taal voornamelijk aan via nauwlettende observatie en *overhearing* (het luisteren naar participanten in een gesprek waarbij ze zelf niet actief betrokken zijn), terwijl kinderen in andere culturen taalaanbod hoofdzakelijk in een één-op-ééninteractie aangereikt krijgen. Hoewel in de meeste gemeenschappen ook mengvormen voorkomen of naargelang de situatie gewisseld wordt van het ene naar het andere interactiepatroon (De León 1998), stelt Keller (2002) dat de verschillen voldoende systematisch zijn om beide taalleerwijzen onder te brengen in twee modellen, namelijk een *equality* en *apprentice model*.

In een *equality model* beschouwen de ouders hun kind al vroeg als geadresseerde, en behandelen ze hem/haar als een bijna volwaardige gesprekspartner in de communicatie. Dit is o.a. te zien aan het feit dat ouders hun taalgebruik vereenvoudigen of aanpassen aan het kind (CDS of *child directed speech*). Ook doen de ouders extra moeite om de aandacht van het kind op bepaalde voorwerpen of gebeurtenissen te richten (*attention management*). Ochs & Schieffelin spreken over een *child-centred community*, waarmee ze aangeven dat de ouders sociale situaties aan het kind aanpassen. In een *apprentice model* (of *situation-centred community*) zien de ouders hun kind echter niet als een geadresseerde, maar als *observer* en *overhearer*, iemand die de gesprekken observeert en toevallig meevolgt (Ochs & Schieffelin 2006: 175). Het kind dient zich aan de sociale situaties aan te passen, en niet andersom. CDS en *attention management* komen in dergelijke gemeenschappen niet of nauwelijks voor.

Hoewel de meeste studies naar moedertaalverwerving gekleurd zijn door een westers perspectief en hoofdzakelijk de dyadische interactie tussen moeder en kind beschrijven, is er recent ook een aandacht voor *overhearing* merkbaar. In de laatste drie decennia bestudeerden heel wat onderzoekers de rol van *overhearing* bij westerse kinderen van de middenklasse. Een eerste reeks onderzoekers ging hierbij na of en in welke mate het kind aandacht besteedt aan gesprekken rondom hem (Dunn & Shatz 1989; Forrester 1993) en wat de verschillen zijn tussen dyadische en polyadische interacties (Barton & Tomasello 1991). Uit die studies blijkt dat ook kinderen van de westerse middenklasse aandacht schenken aan gesprekken rondom hen en kunnen participeren in *overheard* speech. Hiermee is echter nog niet duidelijk in welke mate kinderen *taal* kunnen leren wanneer ze niet rechtstreeks worden aangesproken.

Oshima-Takane toont aan dat kinderen zowel in een experimentele setting (Oshima – Takane 1988) als in de natuurlijke gezinsomgeving met complexer taalgebruik (Oshima-Takane, Goodz, & Derevensky 1996) persoonlijke voornaamwoorden beter kunnen leren van *overheard* dan van *child directed speech*. Uit een studie van Saffran, Newport, Aslin, Tunick, en Barrueco (1997) blijkt dat zesjarige kinderen en volwassenen nonsenswoorden in een onafgebroken spraakstroom kunnen herkennen, zelfs als de spraakstroom initieel voorgesteld wordt als “onbelangrijk achtergrondlawaai” en dus eerder als *overhearing* dan als directe interactie te kwalificeren is. Uit Akhtar, Jipson en Callanan (2001) blijkt dat 2;6-jarige kinderen een nieuw naam- en actiewoord even goed kunnen leren in directe interactie als door *overhearing*. Voor 2;1-jarige kinderen is dit ook het geval voor de naamwoorden, maar voor actiewoorden is dit minder duidelijk. Andere studies tonen aan dat tweejarige kinderen in beide condities even goed kunnen leren van expliciete labeling (bijvoorbeeld “dit is een toma”) als van directieve uitspraken (bijvoorbeeld “zet de toma daar”), dat *overhearing* zowel met als zonder afleidende activiteit effectief is (Akhtar 2005) en dat zelfs jongere kinderen van 1;6 jaar kunnen leren via *overhearing* (Floor & Akhtar 2006).

Bovenstaande studies tonen aan dat kinderen aandacht kunnen schenken aan taalaanbod dat niet tot hen gericht is, en hiervan nieuwe woorden kunnen leren. Het is echter opvallend dat het culturele perspectief geheel buiten beschouwing wordt gelaten, aangezien de meeste studies over taalleren door *overhearing* uitsluitend bij kinderen van de (Amerikaanse) middenklasse uitgevoerd werden. Er wordt m.a.w. geen rekening gehouden met de grote culturele variatie waarop kinderen van *overhearing* dan wel van directe interactie kunnen leren. Bovendien is het nieuwe taalaanbod (gezien de jonge leeftijd van de participanten) in deze studies relatief beperkt en (zelfs in directieve taaluitingen) redelijk expliciet. In de meeste gevallen gaat het immers om slechts één woord dat aangeleerd wordt. Ten slotte wordt in de vermelde studies geen onderscheid gemaakt tussen soorten *overhearing*. Alle studies gaan over één kind dat de één-op-ééninteractie tussen een volwassene en één ander kind beluistert. We veronderstellen echter dat andere vormen van *overhearing* (zoals de beluistering van een gesprek onder twee volwassenen, wat in de traditionele gezinscontext ook vaak voorkomt) enigszins andere resultaten zou kunnen opleveren.

In de studie die hier wordt besproken, wordt aan de hand van een verhaal met 12 nonsenswoorden onderzocht in welke mate kinderen in Vlaamse scholen nieuwe woordenschat kunnen leren door *overhearing*, en hoe dat vermogen zich verhoudt tot het leren uit directe interactie. Daarnaast onderzoeken we ook of het vermogen om te leren door *overhearing* verschillend is voor kinderen van Vlaamse en Marokkaanse origine. De kinderen krijgen een verhaal te horen in drie condities: in de conditie *directe interactie* vertelt de experimentleider het verhaal aan een groepje van zes kinderen. Een tweede groep van zes kinderen is ondertussen bezig met een afleidende activiteit. Er wordt voor gezorgd dat ze binnen gehoorsafstand zitten van de experimentleider zodat ze de mogelijkheid hebben om het verhaal te *overhearen* (*overhearing 1*). De condities *directe interactie* en *overhearing 1* vinden dus tegelijk plaats. In een derde conditie (*overhearing 2*) vertellen twee volwassenen

hetzelfde verhaal aan elkaar terwijl een groep van twaalf kinderen met een afleidende activiteit bezig is.

2. Participanten

De proefpersonen werden gerecruteerd in drie types scholen in Mechelen en Antwerpen: drie ‘witte’ scholen (scholen met overwegend kinderen van Vlaamse herkomst), vijf gemengde (scholen met ongeveer de helft kinderen van Marokkaanse en de andere helft van Vlaamse herkomst) en twee concentratiescholen (scholen met overwegend kinderen van Marokkaanse herkomst). We stelden twee criteria voorop waaraan de kinderen moesten voldoen om deel te nemen aan het experiment: hun moeders mochten geen diploma hoger onderwijs (hogeschool of universiteit) hebben en ze moesten de helft of meer scoren op de TAL-K (een taalvaardigheidstoets Nederlands die ontwikkeld werd voor zesjarige kleuters, Cucchiarini & Jaspaert 1995). Aan de oorspronkelijke studie namen 120 kinderen deel, waarvan 28 kleuters achteraf uitgesloten werden voor de analyse omwille van diverse redenen (zo waren 17 kinderen afwezig tijdens één of meerdere experimentdagen).

De uiteindelijke steekproef bestond uit 92 kinderen (37 van Vlaamse en 55 van Marokkaanse herkomst) tussen 4;2 en 7 jaar oud ($M = 5.7$ en $SD = 0.55$). Een kind is van Vlaamse herkomst wanneer beide grootouders en ouders opgegroeid zijn in Vlaanderen, een kind is van Marokkaanse herkomst zodra één van beide (groot)ouders in Marokko opgegroeid is. In de Marokkaanse doelgroep zaten zowel kinderen van de tweede als van de derde generatie; niemand van hen was geboren in het herkomstland. Ondanks het feit dat alle kinderen een lage SES hadden, verschilde het opleidingsniveau van de moeders in beide doelgroepen lichtjes: significant meer moeders van Marokkaanse herkomst hadden geen diploma lager onderwijs. Ook het gebruik van het Nederlands in de thuiscontext verschilde: de kinderen van Vlaamse herkomst spraken met zowel moeder, vader, broers/zussen en vrienden Nederlands, terwijl twintig kinderen van Marokkaanse herkomst buiten school helemaal geen Nederlands spraken, twaalf kinderen slechts met één van de referentiepersonen Nederlands spraken, elf met twee van de referentiepersonen, zes met drie ervan en drie met alle referentiepersonen.

3. Materiaal

We ontwikkelden een fantasierijk verhaal voor zesjarige kleuters dat voldoende kansen bood om neologismen in te gebruiken. Het verhaal werd verteld in vier vertelsessies van elk twintig minuten die ingebed waren in een raamverhaal. In het raamverhaal stelde de volwassene zich voor als een kleuterjuf die iets gekst ontdekte als de leerlingen naar huis waren: de klas veranderde in een kasteel waarin allerlei fantastische personages opdoken. In het verhaal werden twaalf neologismen ingewerkt. Voor de selectie ervan hielden we rekening met intrinsieke woordkenmerken (kenmerken die te maken hebben met de vorm van de woorden), aanbodskenmerken (hoeveel keer en op welke manier woorden in het aanbod voorkomen) en semantische kenmerken (kenmerken die te maken hebben met de referenties van de woorden in de werkelijkheid; Verhelst 2002). Met het oog op een vervolgstudie waarin we het effect willen onderzoeken van bepaalde eigenschappen op woordverwerving, kozen we ervoor om sommige kenmerken constant te houden, terwijl we andere lieten variëren. Zo kwam elk woord minstens vijftien keervoor in het aanbod, kozen we voor zes naamwoorden en zes werkwoorden en werden sommige woorden op een expliciete manier aangebracht

(bijvoorbeeld "dit is een *piefan*") terwijl de betekenis van de andere enkel aan de hand van de context afgeleid kon worden (bijvoorbeeld "de prinses maakte toen de *baloep* klaar").

De toets die naging wat de kleuters geleerd hadden, bevatte zowel een inhoudelijke als een talige component. De inhoudelijke component bestond uit twee toetsen, de inhoudstoets en de contexttoets. De inhoudstoets ging na hoe goed de kinderen de inhoud van het verhaal begrepen hadden en bestond uit negen vragen (bijvoorbeeld "Hoe kan het stoute mannetje terug lief worden?"). Tijdens de inhoudstoets werden de neologismen niet gebruikt. De contexttoets bevatte twintig wie- en waarom-vragen waarin gevraagd werd naar de actieschema's waarin de doelwoorden voorkwamen (bijvoorbeeld: "wie *kuimpert* er in het verhaaltje?"). De talige component bestond uit een herkenningstoets, een productieve en een receptieve toets. De herkenningstoets bestond uit 33 items, ingedeeld in drie soorten woorden: elf woorden die deel uitmaakten van het lexicon van een normaal ontwikkelde kleuter (bijvoorbeeld "bal"), tien neologismen die niet in het verhaal voorkomen (verder afleiders) en de twaalf doelwoorden. De kinderen moesten per item aangeven of ze het woord ooit al eens gehoord hadden of niet. De score op de herkenningstoets bestond uit de score op de twaalf doelwoorden min eventuele fouten bij de afleiders. Op die manier was het mogelijk om de resultaten op de herkenningstoets te corrigeren voor kinderen die bij elk item aangaven dat ze het woord herkenden. In de productieve toets moesten de kinderen de doelvoorwerpen en handelingen benoemen. Indien het kind niet het neologisme gebruikte maar een omschrijving of synoniem (bijvoorbeeld "blinkende bol" voor *tassat*), drong de onderzoeker één maal aan en vroeg ze om de benaming uit het verhaal te gebruiken. De productieve toets van de naamwoorden werd gescoord aan de hand van klanken met het criterium dat ten minste twee klanken correct moesten zijn om een punt te behalen (per naamwoord was de maximumscore vier; de maximumscore van de zes naamwoorden samen was dus 24), de productieve toets van de werkwoorden werd gescoord aan de hand van de klanken van de stam en de uitgang (bv. *b-a-s-t-elen*, dezelfde maximumscores als de naamwoorden). In de receptieve toets werden de doelwoorden aan het kind gepresenteerd en werd gevraagd om het bijhorende voorwerp aan te duiden. De doelvoorwerpen lagen door elkaar op tafel samen met vier afleiders die niets met het verhaal te maken hadden.

4. Design

De groepjes van telkens zes kinderen werden willekeurig toegewezen aan één van de drie condities: *directe interactie*, *overhearing 1* of *overhearing 2*. We zorgden ervoor dat elk groepje de natuurlijke samenstelling van de klas weerspiegelde. In de conditie *directe interactie* vertelde één volwassene het verhaal aan één groepje kinderen, terwijl een andere groep zich bezighield met een bepaalde activiteit (*overhearing 1*). Per sessie kregen de kinderen uit *overhearing 1* een andere opdracht, telkens in dezelfde volgorde (kleuren, een ketting maken, puzzelen en knutseltaak). Tijdens *overhearing 2* kregen de kinderen dezelfde activiteiten en in dezelfde volgorde als de kinderen uit *overhearing type 1*. Twee jonge vrouwelijke volwassenen begeleidden in het begin de activiteit, maar startten daarna onderling een gesprek op. Tijdens dit gesprek vertelde de ene volwassene het verhaal aan de andere en werden de kinderen genegeerd. De andere volwassene gaf reacties zoals: "Oh wat vreselijk, wat gebeurt er daarna?" In *overhearing 1* konden de kinderen dus een verhaal tussen één volwassene en een groep kinderen beluisteren, terwijl ze in *overhearing 2* een verhaal tussen twee volwassenen konden meevolgen.

5. Procedure

Aan het begin van het schooljaar moesten alle kinderen van de derde kleuterklas van de deelnemende scholen de TAL-K afleggen. Op basis van hun resultaten en een paar andere criteria (zie sectie *participanten*) werden ze geselecteerd voor de studie. Alle sessies vonden plaats in een apart klaslokaal en alle verhalen werden verteld door dezelfde vrouwelijke onderzoeker(s). Een videocamera werd voor het begin van de sessie op een onopvallende plaats in het lokaal gezet. In elke sessie werden de kinderen uit *overhearing 1* en *2* eerst aan het werk gezet met een bepaalde activiteit. Pas na een vijftal minuten begon het verhaal. De onderzoekers waren erop getraind om het verhaal telkens in exact dezelfde bewoordingen te vertellen. De vertelsessies vonden plaats op twee opeenvolgende dagen. De kinderen werden twee keer individueel getoetst: één keer op de dag na de laatste vertelsessie en één keer exact een week later. De posttoets en de uitgestelde toets waren identiek met als enige verschil dat de inhoudstoets de tweede keer niet meer afgenomen werd en dat er in de herkenningstoets werd gewerkt met andere afleiders. De verschillende toetsen kwamen steeds in dezelfde volgorde aan bod, namelijk respectievelijk inhouds-, herkennings-, productieve en context- en receptieve toets.

6. Resultaten

6.1 Algemene resultaten en samenhang tussen de verschillende toetsen

In tabel 1 geven we de resultaten weer van de verschillende toetsen. Uit de tabel kan afgeleid worden dat telkens ten minste één proefpersoon erin slaagt om de totaalscore te behalen en dat de gemiddelde scores en standaarddeviatie op beide meetmomenten niet veel van elkaar verschillen. Telkens vormt de productieve toets hierop een uitzondering aangezien de maximumscore eerder laag uitvalt en het gemiddelde en de standaarddeviatie tijdens de uitgestelde toets dubbel zo groot zijn als tijdens het eerste meetmoment. Omdat beide productieve toetsen sterk afwijken van de normale verdeling, werd besloten om die toetsen niet verder te analyseren. Ook de scores op beide herkenningstoetsen zijn niet normaal verdeeld. Wanneer we de outliers (negen voor de posttoets, vier voor de uitgestelde toets) weglaten, zijn ze echter geschikt voor analyse.

Tabel 1: Scores op vijf metingen van taalverwerving (posttoets en uitgestelde toets)

<i>Variabele</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Gemiddelde</i>	<i>SD</i>
Inhoud	92	.00	9.00	6.09	2.86
Context	91	2.00	20.00	12.27	5.12
Context uitgesteld	85	1.00	20.00	12.98	5.68
Herkenning	90	1.00	12.00	9.23	3.30
Herkenning uitgesteld	86	.00	12.00	10.08	3.00
Receptief	92	.00	12.00	6.00	3.23
Receptief uitgesteld	92	.00	12.00	6.48	3.76
Productief	91	.00	43.00	5.66	6.64
Productief uitgesteld	86	.00	43.00	11.84	10.63

Uit correlatieanalyses blijkt dat alle toetsen sterk en significant met elkaar samenhangen. De sterkste samenhang zien we tussen de inhouds- en contexttoets ($r = .73$, $p = .000$) en de laagste samenhang zien we bij de receptieve en herkenningstoets ($r = .43$, $p = .000$). Eén week later is de samenhang tussen de verschillende toetsen nog steeds sterk en significant. Hier zien we de sterkste samenhang tussen de receptieve en contexttoets ($r = .70$, $p = .000$) en de laagste samenhang tussen de context- en herkenningstoets ($r = .42$, $p = .000$).

6.2 Effect van taalvaardigheid

Taalvaardigheid Nederlands blijkt een groot effect te hebben op de prestaties van de leerlingen bij de verschillende toetsen. Ze heeft een sterk en significant verband met alle toetsen, zowel met de inhoudelijke als met de talige toetsen en zowel op de post- als de uitgestelde toets. Hoe goed een kleuter het Nederlands al beheerst, bepaalt in zeer grote mate hoe goed hij de inhoud van het verhaal begrepen heeft ($r = .72$, $p = .000$) en hoe goed hij de wie- en wat-vragen bij de doelwoorden kan beantwoorden ($r = .66$, $p = .000$). Daarnaast bepaalt de taalvaardigheid ten dele ook hoe goed een kleuter de nieuwe woordvormen herkent ($r = .36$, $p = .001$) en hoe goed hij de betekenis begrijpt ($r = .59$, $p = .000$).

In de uitgestelde posttoets zijn de verbanden tussen taalvaardigheid Nederlands en de verschillende toetsen nog steeds sterk en significant. Het verband tussen TAL-K en de contextvragen is ongeveer even sterk als bij de posttoets ($r = .70$, $p = .000$). De verbanden tussen TAL-K en de herkenningstoets ($r = .36$, $p = .001$) en de receptieve toets ($r = .54$, $p = .000$) zijn iets minder sterk dan tijdens de posttoets.

6.3 Effect van herkomst en conditie

Uit het bovenstaande is duidelijk dat het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen voor een belangrijk deel bepaalt wat leerlingen van het verhaal geleerd hebben. Om verschillen te kunnen vaststellen in herkomst en conditie, is het daarom belangrijk om het effect van taalvaardigheid onder controle te houden. Aan de hand van een lineaire regressieanalyse met de TAL-K-score als predictor en de verschillende toetsscores als afhankelijke variabelen, berekenden we een ongestandaardiseerde residuscore voor elk van de toetsen. Die residuscores werden vervolgens als afhankelijke variabele ingevoerd in een variantieanalyse (ANOVA) met herkomst en conditie als onafhankelijke variabelen.

Herkomst heeft een significant hoofdeffect op de inhoudstest ($F(1, 86) = 9.57$, $p = .003$). De kinderen van Vlaamse herkomst scoren gemiddeld iets beter ($M = .80$, $SD = .32$) dan de kinderen van Marokkaanse herkomst ($M = -.50$, $SD = .27$) op de inhoudsvragen. Conditie heeft geen significant hoofdeffect op de inhoudstest ($F(2, 86) = .32$, $p = .724$). Ook het interactie-effect van herkomst en conditie samen is niet significant, wat betekent dat er geen culturele verschillen zijn in de mate waarin kinderen van directe interactie dan wel van *overhearing* kunnen leren ($F(2, 86) = .77$, $p = .468$).

In de contexttoets heeft geen enkele onafhankelijke variabele een significant effect. Uit de variantieanalyse blijkt dat herkomst van de proefpersonen geen verschil maakt in het beantwoorden van de contextvragen ($F(1,85) = 1.71$, $p = .194$). Ook conditie ($F(2, 85) = 2.84$, $p = .064$) en het interactie-effect van herkomst en conditie ($F(2, 85) = .78$, $p = .462$) zijn niet significant. Ook in de uitgestelde toets is het effect van herkomst niet significant ($F(1,79) = .61$, $p = .436$). Wel is er nu een hoofdeffect van conditie ($F(2,79) = 3.24$, $p = .044$). Een Scheffe posthocvergelijking van de drie condities wijst uit dat kinderen in directe interactie ($M = 1.58$, $SD = .75$, 95% CI [.09, 3.06] significant meer contextvragen kunnen beantwoorden dan kinderen in *overhearing 2* ($M = -.93$, $SD = .66$, 95% CI [-2.25, .38], $p = .025$), wat betekent dat de kleuters de actieschema's bij de doelwoorden beter kunnen aangeven wanneer ze tijdens het verhaal rechtstreeks werden aangesproken dan wanneer ze een gesprek tussen twee volwassenen konden beluisteren. De conditie *overhearing 1* ($M = -.19$, $SD = .88$, 95% CI [-1.94, 1.56] verschilt niet significant van de twee andere condities. Het interactie-effect van herkomst en conditie ($F(2,79) = 1.04$, $p = .358$) is niet significant.

Wat betreft de herkenningstoets, zien we een significant hoofdeffect van herkomst ($F(1,76) = 7.70$, $p = .007$). Kinderen van Vlaamse herkomst ($M = 1.49$, $SD = 2.36$) kunnen iets beter de doelwoorden herkennen dan kinderen van Marokkaanse herkomst ($M = -.37$, $SD = 2.98$). We zien ook geen significant hoofdeffect van conditie ($F(2,76) = 1.71$, $p = .188$) of van de interactie tussen herkomst en conditie ($F(2, 76) = .64$, $p = .532$). In de uitgestelde

herkenningstoets is herkomst eveneens significant ($F(1,75) = 6.08, p = .016$). Eén week later kunnen kinderen van Vlaamse herkomst ($M = 1.04, SD = 1.91$) nog steeds iets beter de doelwoorden herkennen dan de kinderen van Marokkaanse herkomst ($M = -.11, SD = 2.77$). Weerom is er geen sprake van een effect van conditie ($F(1,75) = .86, p = .429$) of een interactie-effect van herkomst en conditie ($F(2,75) = .29, p = .748$).

Ten slotte zien we dat herkomst een significant hoofdeffect heeft op de receptieve toets ($F(1,86) = 12.84, p = .001$). Kinderen van Vlaamse herkomst kunnen beter de doelwoorden passief gebruiken ($M = 1.03, SD = .38$) dan kinderen van Marokkaanse herkomst ($M = -.73, SD = .31$). Ook het effect van conditie is significant ($F(2,86) = 4.97, p = .009$). Een posthocvergelijking van de drie condities wijst uit dat kinderen in directe interactie ($M = 1.13, SD = .43, 95\% \text{ CI } [.28, 1.99]$) significant meer doelwoorden passief kunnen gebruiken dan kinderen in *overhearing 1* ($M = -.90, SD = .48, 95\% \text{ CI } [-1.85, .06], p = .003$). Vergelijkingen tussen de conditie *overhearing 2* ($M = .21, SD = .36, 95\% \text{ CI } [-.51, .92]$) en de twee andere condities zijn niet significant op $p < .05$. Opvallend is dat we deze keer een interactie-effect zien van herkomst en conditie samen ($F(2,86) = 3.95, p = .023$). Een analyse van de *simple main effects* wijst uit dat de kinderen van Vlaamse herkomst ($M = .080, SD = .75$) het iets beter doen dan kinderen van Marokkaanse herkomst wanneer ze een gesprek tussen een volwassene en een groep kinderen beluisteren (*overhearing 1*, $M = -1.87, SD = .60, p = .045$). Ook in de conditie *overhearing 2* doen kinderen van Vlaamse herkomst ($M = 1.83, SD = .56$) het beter dan de kinderen van Marokkaanse herkomst ($M = -1.41, SD = .454, p = .000$). Terwijl we in de conditie directe interactie geen significante verschillen zien tussen de mate waarin kinderen van verschillende culturele groepen de doelwoorden passief kunnen gebruiken, is dat in de twee overhearingscondities wel het geval.

In de uitgestelde toets zien we dezelfde effecten terugkomen. Herkomst heeft een significant hoofdeffect ($F(1,86) = 18.64, p = .000$). Kinderen van Vlaamse herkomst ($M = 1.29, SD = .40$) scoren beter op de receptieve uitgestelde toets dan kinderen van Marokkaanse herkomst ($M = -.93, SD = .33$). Ook het effect van conditie ($F(2, 86) = 20.06, p = .000$) is significant. Een posthocvergelijking wijst uit dat alle condities onderling significant van elkaar verschillen. De kinderen uit directe interactie ($M = 2.37, SD = .45, 95\% \text{ CI } [1.48, 2.26]$) scoren het best op vlak van de receptieve toets, gevolgd door de kinderen uit *overhearing 2* ($M = .02, .38, 95\% \text{ CI } [-2.86, -.86]$) en de kinderen uit *overhearing 1* ($M = -1.86, .50, 95\% \text{ CI } [-.73, .77]$). Ten slotte is ook het interactie-effect van conditie en herkomst samen significant ($F(2,86)=4.38, p = .015$). In de conditie directe interactie zijn de verschillen tussen kinderen van Vlaamse en Marokkaanse herkomst niet significant ($p = .480$) en in de conditie *overhearing 1* zijn de verschillen net niet significant ($p = .052$). In de conditie *overhearing 2* zijn er echter significante verschillen tussen de kinderen van Vlaamse en Marokkaanse herkomst ($p = .000$). In die conditie scoren de kinderen van Vlaamse herkomst ($M = 2.04, SD = .59$) significant beter op de receptieve toets dan kinderen van Marokkaanse herkomst ($M = -2.00, .47$).

6.4 Effect van overige variabelen

Verder hebben we ook het effect van sekse van de proefpersonen, de hoeveelheid Nederlands die ze thuis spreken en de samenstelling van de klas waar ze les volgen nagegaan. Hiertoe maakten we gebruik van regressieanalyse, waarbij naast de genoemde factoren ook herkomst als onafhankelijke variabele werd meegenomen. Alleen het effect van klascompositie op de eerste herkenningstoets bleek significant te zijn ($F(2, 79) = 7.52, p = .001$): kinderen uit een gemengde ($M = .57$ en $SD = 2.89$) en een concentratieklas ($M = 1.59$ en $SD = 1.96$) doen het gemiddeld iets beter dan kinderen uit een 'witte' klas ($M = -1.95$ en $SD = 2.66$). Uit de posthocvergelijking blijkt dat klastype 1 en 3 significant van elkaar verschillen (klastype 1

tegenover klastype 2, $p=.010$, klastype 1 tegenover klastype 3, $p=.001$, klastype 2 tegenover klastype 3, $p=.356$).

7. Discussie

Uit de resultaten blijkt duidelijk dat *overhearing* werkt, maar niet zo goed als directe interactie. In tegenstelling tot wat Akhtar (2001, 2006) vond, blijkt *overhearing* iets minder effectief te zijn om tot leren te komen. Toch kunnen we op basis van de resultaten stellen dat *overhearing* een belangrijke bron van leren is op de kleuterschool aangezien we in een aantal toetsen helemaal geen significante verschillen zagen ten opzichte van directe interactie (met name in de inhouds-, context- en uitgestelde herkenningstoets), en aangezien de verschillen tussen de condities in de toetsen die wél een significant effect van conditie vertoonden veeleer klein zijn. Aangezien het op school mogelijks makkelijker is om meer overhearingskansen in te bouwen dan dat bij directe interactie het geval is, zijn we ervan overtuigd dat hier nog heel wat leerwinst mee te halen valt voor alle kinderen.

Over de vraag welke overhearingsvorm dan het best werkt, zijn de resultaten niet helemaal eenduidig. Bij de inhoudelijke toetsen (de inhoudstoets en twee contexttoetsen) scoren de kinderen uit *overhearing 1* beter; bij de talige toetsen scoren de kinderen uit *overhearing 2* beter. De bevindingen van Fox (1999), die constateerde dat kinderen beter tot leren konden komen als ze luisterden naar een dialoog dan naar een monoloog, worden dus slechts deels bevestigd. Verder onderzoek is nodig om na te gaan of kinderen beter kunnen leren als ze een gesprek tussen twee volwassenen beluisteren dan wanneer ze een gesprek tussen een volwassene en een groep kinderen volgen.

In ons onderzoek is de sterke invloed van taalvaardigheidsniveau Nederlands erg opvallend. Kinderen die hoog taalvaardig zijn, doen het significant beter op alle toetsen dan kinderen die laag taalvaardig zijn. Wie al goed Nederlands kan, boekt dus nog sneller vooruitgang dan kinderen die op dat gebied nog het meest progressie nodig hebben. Dit is zowel voor kinderen van Vlaamse als van Marokkaanse herkomst het geval. Wat echter nog opvallender is, is het grote verschil tussen kinderen van Vlaamse en Marokkaanse herkomst op alle toetsen, zelfs wanneer rekening wordt gehouden met taalvaardigheidsniveau Nederlands. Na controle voor belangrijke variabelen zoals taalvaardigheidsniveau Nederlands, klassamenstelling en opleidingsniveau van de moeder, blijken kinderen van Vlaamse herkomst het altijd iets beter te doen dan kinderen van Marokkaanse herkomst. Het feit dat Marokkaanse kinderen over het algemeen minder goede resultaten behalen dan de Vlaamse is op zijn minst zorgwekkend te noemen. We kunnen stellen dat het Vlaamse onderwijs iets minder goed blijkt te werken voor kinderen van Marokkaanse herkomst, maar het is onduidelijk wat de redenen hiervoor kunnen zijn.

We kunnen denken aan op z'n minst twee potentiële verklaringen. Een eerste is van eerder technische aard en heeft te maken met het in kaart brengen van de taalvaardigheid Nederlands. Aangezien taalvaardigheid zo'n grote rol blijkt te spelen in de prestaties van de leerlingen, is het mogelijk dat er nog meer talige aspecten meespelen dan degene die we aan de hand van de TAL-K (of een andere taalvaardigheidstoets Nederlands) hebben kunnen vatten. We denken hierbij aan bijvoorbeeld meer pragmatische aspecten zoals kennis van bepaalde presupposities of taalhandelingen. Een andere verklaring is van inhoudelijke aard en heeft te maken met groepsidentificatie. Uit onderzoek blijkt dat de (culturele) identificatie met de gesprekspartner een groot effect kan hebben op hoe een luisteraar zich positioneert tegenover de andere en hoeveel hij/zij leert van (taal)aanbod (zie o.a. Vorauer & Sakamoto 2008). Het is mogelijk dat kinderen van Vlaamse herkomst – door een sterkere

groepsidentificatie met de verteller(s) – hierdoor een wezenlijk voordeel hadden tegenover de kinderen van Marokkaanse herkomst.

Ten slotte zijn de gevonden interactie-effecten van herkomst en conditie bij de receptieve toetsen erg opmerkelijk. We zien dat de kinderen van Marokkaanse herkomst gemiddeld minder goed de betekenis van nieuwe woorden uit het verhaal kunnen begrijpen en/of onthouden dan kinderen van Vlaamse herkomst wanneer ze niet rechtsreeks worden aangesproken. Hieruit kunnen we concluderen dat de aard van het taalaanbod ertoe doet voor het (passief) leren van nieuwe woorden, maar die aanbodseffecten werken verschillend voor kinderen van beide doelgroepen. Verder onderzoek is noodzakelijk om te weten te komen hoe dat komt en of de gevonden interactie-effecten ook bij andere vormen van leren optreden. Daarnaast is ook onderzoek naar de oorzaken van de culturele verschillen in leerprestaties bij alle toetsen van cruciaal belang.

Literatuurlijst

- Akhtar, N. (2005), The robustness of learning through overhearing, *Developmental Science* 8(2), 199-209.
- Akhtar, N., J. Jipson, & M.A. Callanan (2001), Learning Words through Overhearing, *Child Development* 72(2): 416-430.
- Barton, M. E., & M. Tomasello (1991), Joint Attention and Conversation in Mother-Infant-Sibling Triads, *Child Development* 62: 517-529.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2010), *Jaarboek Onderwijs in cijfers 2010*. Den Haag/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Cucchiari, C., & K. Jaspaert (1995), *Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager onderwijs (TAL)*, Leuven: Steunpunt NT2, K.U.Leuven.
- De León, L. (1998), The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants, *Journal of Linguistic Anthropology* 8(2): 131-161. doi: 10.1525/jlin.1998.8.2.131
- Dunn, J., & M. Shatz (1989), Becoming a Conversationalist Despite (or Because of) Having an Older Sibling, *Child Development* 60: 399-410.
- Duquet, N., I. Glorieux, I. Laurijssen, & Y. Van Dorsselaer (2006), *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*, Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Floor, P., & N. Akhtar (2006), Can 18-Month-Old Infants Learn Words by Listening In on Conversations? *Infancy* 9(3): 327-339.
- Forrester, M.A. (1993), Affording social-cognitive skills in young children: the overhearing context, in D.J. Messer & G.J. Turner (Eds.), *Critical influences on child language acquisition and development*: 40-61, New York: St Martin's Press.
- Fox, J.E.T. (1999), Listening in on monologues and dialogues, *Discourse processes* 27(1): 35-53.
- Neels, K. (2000), Education and the transition to employment: young Turkish and Moroccan adults in Belgium, in R. Lesthaeghe (Ed.), *Communities and generations: Turkish and Moroccan Populations in Belgium*: 243-278, Brussel: VUB University Press.
- Ochs, E. (1988), *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., & B. Schieffelin (1984), Language acquisition and socialization: Three developmental stories, in Shweder & LeVine (Eds.), *Culture theory: Mind, self, and emotion*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., & B. Schieffelin (2008), *Language socialization: an historical overview*, New York: Springer.
- Oshima-Takane, Y., E. Goodz & J. L. Derevensky (1996), Birth Order Effects on Early Language Development: Do Secondborn Children Learn from Overheard Speech?, *Child Development* 67: 621-634.
- Oshima-Takane, Y. (1988), Children learn from speech not addressed to them: The case of personal pronouns, *Journal of Child Language* 15: 95-108.
- Saffran, J. R., E.L. Newport, R. N. Aslin, R. A. Tunick & S. Barrueco (1997), Incidental language learning. Listening (and learning) out of the corner of your ear, *American Psychological Society* 8(2): 101-105.
- Van der Aart, S. (2003), Doorstroom niet-westerse allochtone scholieren naar vervolgonderwijs, *Bevolkingstrends*, 2e kwartaal: 45-49.
- Van Gaalen, R., & A. de Vos (2011), Sociaaleconomische positie van ouders en kinderen naar herkomst, *Bevolkingstrends*, 3e kwartaal 2011.

- Van Kleeck, A. (1994), Potential Cultural Bias in Training Parents as Conversational Partners With Their Children Who Have Delays in Language, *American journal of speech-language pathology: a journal of clinical practice* 3: 67-78.
- Van Langen, A., & P. Jungbluth (1990), *Onderwijskansen van migranten: de rol van sociaaleconomische en culturele factoren*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vandezande, V., F. Fleischmann, G. Baysu, M. Swyngedouw, & K. Phaet (2008), De Turkse en Marokkaanse tweede generatie op de arbeidsmarkt in Antwerpen en Brussel. Resultaten van het TIES-onderzoek, in K. U. L. C. v. S. Onderzoek (Ed.), *Onderzoeksverslag Centrum voor Sociologisch Onderzoek (CeSO)*, Leuven: Leuven Instituut voor Sociaal en Politiek Opinieonderzoek (IPSO) en K.U.Leuven, Acculturation and Culture Collaborative (ACC)
- Verhaeghe, J. P., E. Van de Gaer, T. Reynders & J. Van Damme (2006), *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. GOK-leerlingen in het eerste leerjaar: achterstand en evolutie voor het leergebied wiskunde, LOA-rapport nr. 44*. Leuven: Steunpunt „Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt", Cel „Schoolloopbanen in het basisonderwijs" (SiBO).
- Verhelst, M. (2002), *De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*, Leuven: K.U.Leuven.
- Vorauer, J. D., & Y. Sakamoto (2008), Who Cares What the Outgroup Thinks? Testing an Information Search Model of the Importance Individuals Accord to an Outgroup Member's View of Them During Intergroup interaction, *Journal of Personality and Social Psychology* 95(6): 1467-1480.

Curriculum, taalbeleid, didactiek

Curriculum, language policy, pedagogy

Het gebruik van het Frans in Vlaamse handboeken Nederlands: een pioniersstudie

Hanne Kloots, *Artesis Hogeschool Antwerpen & Universiteit Antwerpen*¹
Rik Vergauwen, *Universiteit Antwerpen*

1. Inleiding

1.1 Historische situering

In deze bijdrage onderzoeken we het gebruik van het Frans in drie Vlaamse handboeken die een ruime verspreiding kenden omstreeks 1900: de *Uitspraakleer van de Nederlandsche taal* van Karel Lodewijk Ternest (1882), de *Beknopte spraakleer der Nederlandsche taal* van Theophiel Roucourt (1895) en de *Nederlandsche spraakkunst* van E. Allegaert & Henri Abeele (1907). De periode rond de eeuwwisseling was voor Vlaanderen in diverse opzichten een uitermate boeiende periode. Het proces van taalplanning dat in de loop van de 19de eeuw op gang was gekomen, resulteerde in officiële taalwetten. Tegen het einde van de 19de eeuw werd ook de positie van het Nederlands in het middelbaar onderwijs bij wet vastgelegd (cf. §1.2). Rond dezelfde tijd verschenen ook de eerste uitvoerige taalgidsen, m.n. *Distels* van Hippoliet Meert (1897) en *Gallicismen in het Zuidnederlandsch* van Willem De Vreese (1899). De vitaliteit van het Nederlands bleek eveneens uit het ontstaan van nieuwe literaire tijdschriften als *Van Nu en Straks* (1893) en *Vlaanderen* (1903). Tegelijk veranderden ook de sociale verhoudingen. Er ontstond een middenklasse die politieke invloed wist te verwerven en die voorstander was van een “revalorisering van het Nederlands” (Van Belle & Jaspaert 1988: 380). Ook op taalpedagogisch vlak werd er op het einde van de 19de eeuw een aantal nieuwe ideeën gelanceerd (cf. §1.3).

1.2 De positie van het Nederlands in het Vlaamse onderwijs omstreeks 1900

In de 19de eeuw kwam in Vlaanderen een proces van taalplanning op gang (bv. Suffeleers 1979; De Groof 2002; Willemyns & Daniëls 2003; Vandenbussche 2009). Aanvankelijk ijverden vooral schrijvers en taalliefhebbers voor de belangen van het Nederlands. Een concrete verwezenlijking uit die beginperiode was de invoering van een officiële spelling in 1844. Vanaf 1849 wisselden Vlaamse en Nederlandse filologen regelmatig van gedachten op de Nederlandsche Taal- en Letterkundige Congressen. Een onderwerp dat daarbij herhaaldelijk ter sprake kwam, was de nood aan een officiële norm voor de uitspraak. Op deze congressen werd tevens de aanzet gegeven voor het *Woordenboek der Nederlandsche Taal*.

In de tweede helft van de 19de eeuw ontstonden de eerste taalwetten (Willemyns & Daniëls 2003; Witte & Van Velthoven 2010). Zo maakte de wet-Coremans (1873) het mogelijk om Nederlands te gebruiken in strafzaken, terwijl de wet-De Laet (1878) het taalgebruik regelde in de communicatie met en door de overheid. Andere taalwetten richtten zich specifiek op het onderwijs (Gevers 1980; Depaepe, Simon & Verbeeck 1994). Sinds 1850 was Nederlands een verplicht vak geworden in officiële (NL: “openbare”) middelbare scholen. Leerlingen kregen er twee uur Nederlands per week. Ook de meeste katholieke scholen hielden zich aan de voorschriften van 1850, al bleef het aantal uren Nederlands daar vaak beperkt tot één (Gevers 1980: 113). Door de wet-Coremans-De Vigne (1883) werd in het officieel middelbaar onderwijs het Nederlands de voertaal in de voorbereidende klassen en bij

¹ De eerste auteur is verbonden aan de Artesis Hogeschool Antwerpen (departement Vertalers & Tolken, departement Ontwerpwetenschappen) en aan de Universiteit Antwerpen (departement Taalkunde – CLIPS). Correspondentieadres: Universiteit Antwerpen, Prinsstraat 13, B-2000 Antwerpen, hanne.kloots@ua.ac.be.

het onderwijs van de Germaanse talen (Nederlands, Duits, Engels). Ten laatste vanaf het schooljaar 1886-1887 moesten ook twee andere vakken in het Nederlands onderwezen worden (Gevers 1980: 201). Bovendien moest de vakterminologie voor wis- en natuurkunde voortaan in het Frans én het Nederlands worden aangeleerd, net als historische en aardrijkskundige namen. Met de wet-Segers-Franck (1910) werden de regels uit 1883 ook bindend voor het katholieke onderwijs. Wel mochten de bisdommen zelf mee bepalen welke vakken er in het Nederlands onderwezen werden. Zo bleef de vrijheid van onderwijs vrijwaard.

Hoewel deze taalwetten cruciaal zijn geweest voor de vernederlandsing van het Vlaamse onderwijs, moeten we de impact ervan tegelijk ook nuanceren (Gevers 1980: 201-204). Om te beginnen opteerde de bevoegde minister voor een zeer geleidelijke toepassing van de wet van 1883. O.a. door een gebrek aan goed opgeleide leraars die het Nederlands voldoende beheersten, was het onmogelijk om de nieuwe regels meteen systematisch in alle klassen en voor alle gevraagde vakken toe te passen. Bovendien had de wet een achterpoortje. Vakken die in het Nederlands onderwezen moesten worden, mochten “gelijktijdig” ook in het Frans georganiseerd worden. Dit “gelijktijdig” werd op verschillende manieren geïnterpreteerd. Sommige scholen bleven een volledig Frans programma aanbieden, terwijl andere opteerden voor (gedeeltelijk) tweetalige lessen. Samenvattend kunnen we echter stellen dat omstreeks 1900 op de Vlaamse middelbare scholen tweetaligheid overheerste. Zowel in het officiële als het katholieke onderwijs was het vernederlandsingsproces onomkeerbaar geworden (Gevers 1980: 219).

1.3 Het gebruik van de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs

In deze bijdrage focussen we op het gebruik van het Frans, i.e. een vreemde taal, in handboeken Nederlands voor moedertaalsprekers van het Nederlands. Voor zover we weten, is dit fenomeen nooit eerder onderzocht. Wel is er in de internationale vakliteratuur al uitgebreid gedebatteerd over de rol van de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs. In deze paragraaf worden enkele belangrijke tendensen samengevat.

Tot het einde van de 19de eeuw werden moderne talen in de meeste Europese scholen onderwezen via de zgn. “grammatica-vertaalmethode” (Cook 2010: 9-15). Daarbij lag de focus op grammatica en schriftelijke vaardigheden. Het ultieme doel was dat leerlingen de literaire klassiekers uit de betreffende taal zouden kunnen lezen. Lessen waren meestal opgebouwd rond een grammaticale regel, die werd toegelicht in de moedertaal van de leerlingen. Vervolgens werd deze regel gememoriseerd. De inoefening gebeurde vaak via vertaalzinnen. Misschien moeten we ons echter wel de vraag stellen in hoeverre er destijds in Vlaanderen bij het onderwijs van het Frans effectief met de grammatica-vertaalmethode werd gewerkt. Als we mogen afgaan op de getuigenis van leraar-dichter Jan van Beers (1821-1888), werd er zelfs helemaal níét vertaald:

Zie hier hoe men te werk gaat: Er worden 1° Fransche stukken gelezen, uitgelegd en gedeeltelijk van buiten geleerd; 2° oefeningen op de spraakleer en 3° opstellen ter uitdrukking van eigen gedachten gemaakt. [...] Waar men met Vlaamsche jongens te doen heeft, is natuurlijk [de] kortste weg: naast het *onbekende* Fransch het *bekende* Nederlandsch in bewustheid te stellen; maar dat kan, dat mag niet! – Het kan niet, omdat de leeraar dikwijls een Waal is, die ’t natuurlijk wat belacht zich het hoofd te breken met het aanleeren van een *jargon*, zoo weinig in tel bij de hoogere kringen; het mag niet, omdat er misschien tusschen den hoop der leerlingen ergens een Waaltje of Fransquijlonskind zit, ten aanzien van welke, even natuurlijk, het belang der groote meerderheid moet opgeofferd worden. (van Beers 1879: 45-46 – oorspr. cursivering)

Hierbij mogen we natuurlijk niet vergeten dat veel leerlingen toen ook op de lagere school al Frans leerden. Middelbare scholen gingen er dus waarschijnlijk van uit dat er al een basiskennis van het Frans aanwezig was. Jan van Beers volgde bijvoorbeeld zelf tot zijn

twaaftde les bij meester Myin in de Antwerpse Kammenstraat, “waar de lessen vooral bestonden in Frans-Nederlandse en Nederlands-Franse vertaal oefeningen” (Durnez 1998: 423).

Eind 19de eeuw onstond onder impuls van fonetici als Wilhelm Viëtor, Otto Jespersen en Henry Sweet de zgn. *Reformbeweging* (Howatt 1982; Cook 2010: 4-6). Deze beweging lanceerde een aantal nieuwe ideeën m.b.t. het talenonderwijs. Daarbij stond de gesproken taal centraal. Er moest zo veel mogelijk worden gewerkt met samenhangende, betekenisvolle teksten. Er werden geen teksten vertaald, maar de moedertaal mocht wel worden ingezet om de betekenis van woorden te verhelderen of om te controleren of leerlingen termen begrepen hadden. De eeuwwisseling was dus ook vanuit taaldidactisch oogpunt een boeiende periode.

Rond 1900 vinden we pleidooien voor een puur eentalige benadering. Dat er later – met name rond 1960 en in de jaren 80 – opnieuw sterk gepleit werd voor de zgn. *directe methode* heeft waarschijnlijk veel te maken met commerciële motieven. Eentalig lesmateriaal kan immers wereldwijd gebruikt worden (Decoo 2007). Vurige voorstanders van de directe methode trachtten het gebruik van de moedertaal zo veel mogelijk te bannen. Er was als het ware sprake van “outlawing of translation” (Cook 2010: 3). Sinds het begin van de 21ste eeuw lijkt het taboe op het gebruik van de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs echter weer stilaan te verdwijnen. Cook (2010: 37-51) verbindt de groeiende belangstelling voor de rol van de moedertaal (o.a.) met een aantal recente maatschappelijke evoluties. Door de groeiende mobiliteit, globalisering en massale migratie zijn identiteiten vandaag minder scherp afgebakend dan vroeger. We leven in een meertalige samenleving waar codeswitching en codemixing voor veel sprekers heel gewoon zijn. Vanuit die optiek is het dus niet zo gek dat er ook in een klaslokaal verschillende talen te horen zijn.

In de klaspraktijk kan de moedertaal worden ingezet voor diverse doeleinden (Atkinson 1987). Zo kan vertaling worden gebruikt om gericht woorden te ontlocken (bv. “Hoe zeg je X in de vreemde taal?”), om te toetsen of een bepaald woord uit de vreemde taal goed begrepen werd (bv. “Hoe zeg je X in je eigen taal?”), om instructies te geven aan beginnende taalleerders, om complexere didactische werkvormen toe te lichten en om samenwerking tussen beginnende taalleerders te vergemakkelijken, met name bij opdrachten waarbij het begrip primeert (bv. beoordelen van elkaars oplossingen bij grammaticaoefeningen). Desgewenst kunnen er ook vertaalopdrachten verwerkt worden in toetsen.

Ook Cook (2010: 136-152) overloopt een aantal werkvormen waarbij leerlingen woorden of zinnen moeten vertalen. Opvallend is dat de vertaling daarbij vaak fungeert als aanzet tot verdere reflectie. Zo kan een letterlijke vertaling structurele verschillen tussen talen blootleggen, maar een vertaling kan even goed de aanleiding vormen voor een groepsdiscussie over de (on)vertaalbaarheid van bepaalde woorden. Verder kan bijvoorbeeld gekeken worden in hoeverre twee schijnbare synoniemen echt elkaars equivalent zijn. Ook bij de zogenaamde *faux amis* kan vertaling uitkomst bieden.

1.4 Doelstelling van het onderzoek

Er is al heel wat onderzoek gedaan naar de rol van vertaling in het vreemdetalenonderwijs. Wat daarbij tot nu toe buiten beeld bleef, is het gebruik van een vreemde taal als ondersteuning bij het *moedertaal*onderwijs, een techniek die we omstreeks 1900 aantreffen in een aantal Vlaamse handboeken Nederlands. Met deze bijdrage willen we deze leemte alvast gedeeltelijk invullen. Ons onderzoek is in diverse opzichten een pioniersstudie. We gaan niet alleen na voor welke doeleinden het Frans werd ingezet, maar we proberen de verschillende tendensen ook te kwantificeren.

2. Methode

2.1 De onderzochte schoolboeken

Er werden drie boeken onderzocht die omstreeks 1900 een ruime verspreiding kenden in het Vlaamse onderwijs: het uitspraakhandboek van Ternest (1882) en de grammaticahandboeken van Roucourt (1895) en Allegaert & Abeele (1907).

Ternests *Uitspraakleer der Nederlandsche taal* (1882)

In de tweede helft van de 19de eeuw ontstond in Vlaanderen behoefte aan een handboek dat (o.a.) op scholen als richtsnoer voor de uitspraak kon worden gebruikt. Om aan deze behoefte te voldoen schreef de Gentse *Maetschappij van Vlaemsche Letteroefening – De Tael is gansch het Volk* een prijsvraag uit (Suffeleers 1979: 64). De prijsvraag werd gewonnen door Karel Lodewijk Ternest (1812-1887), een West-Vlaamse onderwijzer die al verschillende Nederlandstalige schoolboeken op zijn naam had staan (Haeseryn 1998: 3055). Zijn uitspraakleer werd in 1860 uitgegeven door het Willemsfonds onder de titel *Beknopte Uitspraakleer der Nederduitsche tael* en zou uitgroeien tot het “belangrijkste 19de-eeuwse Vlaamse boekje over uitspraak” (van der Sijs & Willemyns 2009: 289). In deze bijdrage baseren we ons op de derde uitgave, getiteld *Uitspraakleer der Nederlandsche taal*. Nog in september 1900 stelde de Algemeene Belgische Onderwijzersbond voor om de uitspraakleer van Ternest als uitgangspunt te gebruiken bij het vastleggen van de “beschaafde uitspraak” (Suffeleers 1979: 77). Een ander ijkpunt was op dat ogenblik namelijk nog steeds niet beschikbaar. Het zou toen nog ruim tien jaar duren voor er nieuwe Vlaamse uitspraakhandboeken op de markt kwamen. Pas in 1911 verscheen de *Theoretische en practische uitspraakleer* van Evarist Verachttert, op de voet gevolgd door de *Nederlandsche uitspraakleer* van Lodewijk Scharpé in 1912.

Roucourts *Beknopte spraakleer der Nederlandsche taal* (1895)

Theophiel Roucourt (1834-1926) was de stichter van het Antwerpse Sint-Norbertuscollege en medestichter van de Koninklijke Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis. Daarnaast schreef hij een bekend grammaticaboek voor het middelbaar onderwijs (Degroote & Haeseryn 1998: 2667). De eerste editie van zijn *Beknopte spraakleer* verscheen in 1869. In het “Voorbericht” bij de veertiende uitgave (1895) lezen we:

In meer dan honderd Seminarijms, Colleges, Normaalscholen en andere gestichten van officieel en vrij middelbaar onderwijs, heeft onze *Beknopte Spraakleer* tusschen de klassieke boeken plaats genomen. (Roucourt 1895: 5)

Hoeveel exemplaren van het boek destijds exact over de toonbank zijn gegaan of hoe intensief het precies gebruikt is, valt vandaag niet meer te achterhalen. Wel zien we Roucourts grammatica decennialang terugkomen in de lijsten van door de overheid toegestane en aanbevolen schoolboeken in de *Rapports triennaux sur l'état de l'enseignement moyen en Belgique*. De *Beknopte spraakleer* duikt voor de eerste keer op in het rapport over de periode 1870-1872 (*Rapport triennal* 1874: 154). In het rapport voor de periode 1903-1905 wordt het werk nog steeds vermeld bij de toegestane handboeken. Intussen wordt al verwezen naar de zeventiende uitgave, verschenen in 1902 (*Rapport triennal* 1908: 459). Ook het grote aantal herdrukken laat vermoeden dat het boek op grote schaal gebruikt is.

Allegaert & Abeeles *Nederlandsche spraakkunst* (1907)

E. Allegaert en Henri Abeele waren “twee hoogst bevoegde schoolmannen” (Seghers 1907: 330). Allebei startten ze hun carrière als leraar Nederlands. Daarna werkten ze als inspecteur (“Rijksopziener”) in lerarenopleidingen (Allegaert & Abeele 1915: 1). Hun *Nederlandsche*

spraakunst vulde een belangrijke leemte in: “De leeraars en regentessen in de Nederlandsche taal zullen beseffen, dat het [boek] door geen soortgelijk werk, in België verschenen, geëvenaard wordt” (Seghers 1907: 331). Ook de filoloog Hippoliet Meert was overtuigd van de kwaliteiten van deze spraakunst. Hij noemde het “de overgang tusschen de spraakunst van ’t verleden en de spraakunst van de toekomst” (Meert 1941: 50). Uit het *Woord vooraf* bij de vijfde druk valt af te leiden hoe snel de drukken elkaar opvolgden (Allegaert & Abeele 1915: VIII-IX). De eerste druk verscheen in 1907, de tweede in 1908, de derde in 1910, de vierde in 1912. De vijfde druk werd gepubliceerd in 1915, in volle oorlogstijd. In 1943 publiceerde Henri Abeele samen met Constant Peeters nog een herwerkte editie van de spraakunst.

2.2 De onderzochte Franse elementen

Uit de drie schoolboeken werden alle woorden en uitdrukkingen geëxcerpeerd die voorzien zijn van een Franse vertaling. Verder werden ook alle uitspraakaanwijzingen geïnventariseerd waarbij een beroep is gedaan op het Frans. Daarbij werden negen categorieën onderscheiden. In Tabel 1 worden de categorieën geïllustreerd met een voorbeeld.

Tabel 1: Overzicht van de categorieën

	Voorbeeld
Uitspraakaanwijzingen	<i>de i moet worden uitgesproken als in Fr. bec</i>
Desambiguering van homofonen	
spelling	<i>koolen (Fr. choux) vs. kolen (Fr. charbons)</i>
meervoud	<i>beenen (Fr. jambes) vs. beenderen (Fr. os)</i>
genus	<i>deken (Fr. doyen) vs. deken (Fr. couverture)</i>
regelmatige vs. onregelmat. wwn	<i>bijten (Fr. mordre) vs. bijten (Fr. trouer la glace)</i>
Vertaling taalbeschouwelijke termen	
grammaticale termen	<i>aanwijzend vnw. (Fr. pronom démonstratif)</i>
termen m.b.t. interpunctie	<i>haakjes (Fr. parenthèses)</i>
Franse pendant van gallicismen	<i>hij gaf zijn broer den arm (Fr. donner le bras)</i>
Overige Franse vertalingen	<i>dweepster (Fr. femme fanatique)</i>

Voor een goed begrip van de bovenstaande indeling geven we een korte toelichting bij de categorie “Desambiguering van homofonen”. Deze klasse bevat alleen gevallen waarbij de *beide* Nederlandse homofonen expliciet vermeld zijn. Alleen dan kunnen we er immers relatief zeker van zijn dat de vertalingen effectief werden ingevoegd om homofonen te desambigueren. Soms wordt bij beide Nederlandse woorden een Franse vertaling gegeven (bv. *nog* ‘encore’ vs. *noch* ‘ni’). In andere gevallen werd slechts een van beide woorden in het Frans vertaald (bv. *malen* ‘moudre’ vs. *malen* ‘schilderen’). Waarschijnlijk zijn ook een aantal vertalingen uit de categorie “Overige Franse vertalingen” bedoeld als desambiguering van een woord met een homofone pendant. Zo vermeldt Roucourt (1895: 13) bij *meer* “(Fr. lac)” en bij *leek* “(Fr. laïque)”. Vermoedelijk probeerde hij zo verwarring met *meer* ‘niet minder’ en *leek* als o.v.t. van *lijken* te vermijden. Omdat het tweede lid van het homofonenpaar niet expliciet vermeld is, zijn we hier echter niet zeker van. Daarom zijn deze items bij de categorie van de “Overige Franse vertalingen” gerekend.

Twee types van verwijzingen naar het Frans zijn niet mee geanalyseerd:

- woorden waarbij de Franse vertaling vooral iets zegt over de Romaanse etymologie van de Nederlandse term (en dus geen desambiguerend effect beoogt) – bijvoorbeeld: *Ternest*

(1882: 39) legt uit dat /r/ een verlengende invloed heeft op de vorige klinker en vergelijkt de klinkerduur van Ndl. *kaart, poort* met Fr. *carte, porte*;

- uitdrukkingen en grammaticale verschijnselen waarvan (in het algemeen) gesteld wordt dat ze ontstaan zijn onder invloed van het Frans, maar waarbij geen Franse pendant gegeven wordt – bijvoorbeeld: gebruik van hoofdtelwoord i.p.v. rangtelwoord in zinnen als *sinds haar vijf jaar is zij bij ons* (Allegaert & Abeele 1907: 102).

3. Resultaten

In Tabel 2 wordt voor elk handboek het aantal Franse woorden weergegeven, ingedeeld in de categorieën uit Tabel 1. Bij de interpretatie van de cijfers mogen we uiteraard niet uit het oog verliezen dat de handboeken niet dezelfde materie behandelen: we vergelijken een uitspraakhandboek (Ternest 1882) met twee schoolspraak kunsten (Roucourt 1895, Allegaert & Abeele 1907).

Tabel 2: Aantal Franse woorden in de drie onderzochte handboeken

	Ternest 1882		Roucourt 1895		All. & Ab. 1907	
Uitspraakaanwijzingen	21	95%	-	-	7	4%
Desambiguering van homofonen						
spelling	-	-	10	11%	35	19%
meervoud	-	-	13	14%	8	4%
genus	-	-	1	1%	5	3%
regelmatige vs. onregel. wwn	-	-	20	22%	-	-
Vertaling taalbeschouwelijke termen						
grammaticale termen	-	-	4	4%	104	56%
termen m.b.t. interpunctie	-	-	3	3%	10	5%
Franse pendant van gallicismen	-	-	-	-	8	4%
Overige Franse vertalingen	1	5%	42	45%	9	5%
Totaal	22	100%	93	100%	186	100%

Zoals te verwachten viel, vinden we vooral in het handboek van Ternest (1882) een aantal uitspraakaanwijzingen waarbij een beroep wordt gedaan op het Frans. Ook Allegaert & Abeele (1907) verwijzen in hun toelichting bij de Nederlandse uitspraak enkele keren naar het Frans, maar in de meeste gevallen blijkt het te gaan om een illustratie van medeklinkers die ook in hedendaagse handboeken nog steeds vaak met leenwoorden geassocieerd worden. Zo wordt de plosief /g/ geïllustreerd aan de hand van *garçon* en de /zj/ aan de hand van *horloge*.

Roucourt (1895) gebruikt in zijn spraakkunst vooral Frans om woorden te desambigueren. In bijna de helft van de gevallen (n = 44) worden er expliciet twee Nederlandse homofonen genoemd waarvan er ten minste één in het Frans wordt vertaald. In de paragrafen over spelling, meervoud en genus werkt Roucourt met contrastieve lijsten waarin de Franse vertaling tussen haakjes wordt toegevoegd. In de paragraaf met de hoofdtijden van de onregelmatige werkwoorden zijn er vooral vertalingen te vinden in voetnoten. Deze voetnoten laten zien dat een bepaald onregelmatig werkwoord uit de lijst erboven in een andere betekenis juist regelmatig is. Zo is *krijgen* onregelmatig als het *ontvangen* ('obtenir') betekent, maar niet als het verwijst naar *oorlog voeren*. Wie wel eens gewerkt heeft met de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (Haeseryn e.a. 1997) zal dit type

van voetnoten ongetwijfeld herkennen, alleen wordt er in de ANS uiteraard geen beroep (meer) gedaan op Franse vertalingen.

Ook de categorie “Overige Franse vertalingen” – goed voor 45% van de items bij Roucourt – bevat naar alle waarschijnlijkheid nog een aantal vormen die in de eerste plaats bedoeld waren als desambiguering van een item met verschillende homofone varianten. Zo is de toevoeging ‘éperon’ bij *spoor* wellicht bedoeld om verwarring met een treinspoor te vermijden. Andere voorbeelden: de vertaling ‘ranger’ resp. ‘consacrer’ bij de werkwoorden *vlijen* en *wijden* is waarschijnlijk toegevoegd opdat deze werkwoorden niet verward zouden worden met *vleien* en *weiden*. Omdat er echter maar een van beide homofone varianten expliciet genoemd werd, konden we er niet zeker van zijn dat Roucourt effectief aan deze potentieel verwarrende duo’s heeft gedacht toen hij de vertaling toevoegde. Daarom zijn de items uiteindelijk in de rubriek “Overige Franse vertalingen” terechtgekomen (cf. §2.2).

Bij Allegaert & Abeele (1907) zien we een heel ander beeld. Ruim de helft van de Franse elementen uit hun werk zijn Franse vertalingen bij Nederlandse taalbeschouwelijke termen. Dat een spraakkunstboek heel wat grammaticale vaktermen bevat, zal niemand verbazen. Allegaert & Abeele kozen er echter voor om bij de introductie van woordsoorten en zinsdelen ook systematisch de Franse vertaling te vermelden, wat het totale aantal Franse elementen in dit boek een stuk hoger laat oplopen dan bij de twee andere auteurs. Zo noteerden ze bij *onderwerp* ‘sujet’, schreven ze onder het titeltje *Telwoorden* ‘Adjectifs numéraux’ en vertaalden ze *bijzinnen* als ‘propositions subordonnées’. Hetzelfde gebeurde ook bij de leestekens. Zo wordt de term *komma* meteen gevolgd door de vertaling ‘virgule’. Bij deze taalbeschouwelijke termen is er dus geen sprake van potentiële verwarring, maar van een bewuste didactische keuze om de Nederlandse termen consequent te introduceren tezamen met hun Franse pendant.

Daarnaast gebruikten Allegaert & Abeele (1907) in ongeveer een kwart van de gevallen een vertaling om een Nederlands woord met homofone varianten te desambigueren. De grootste concentratie van dit soort vertalingen vinden we in de lijst van homoniemen “die met scherplange ee en oo of zachtlange e en o geschreven worden” (p.20). Zo is een *kooper* (‘acheteur’) geen *koper* (‘cuivre’) en betekent *weken* (‘tremper’) iets anders dan *weken* (‘semaines’). Daarnaast vinden we bijvoorbeeld ook vertalingen bij vormen waarbij de taalgebruiker de spellingvarianten met -s en -sch zou kunnen verwisselen, bv. *as* (‘axe, essieu’) vs. *asch* (‘cendre’) en *was* (‘cire’) vs. *wasch* (< *wasschen*). Vaak wordt er maar een van de twee homofone varianten vertaald in het Frans, bv. *steen* (‘pierres’) vs. *stenen* (‘steunen of klagen’). Maar anders dan bij Roucourt (1895) worden de twee varianten meestal wel expliciet naast elkaar gepresenteerd. Daarom is de categorie “Overige Franse vertalingen” bij Allegaert & Abeele (1907) – in vergelijking met Roucourt (1895) – slechts minimaal vertegenwoordigd.

4. Discussie

In deze paragraaf proberen we onze bevindingen zo goed mogelijk te kaderen. Dat doen we door ze in verband te brengen met de 19de-eeuwse onderwijswetgeving en door ze te situeren in hun maatschappelijke en didactische context.

4.1 Politiek-juridische context

Anno 1900 overheerste er in de meeste Vlaamse middelbare scholen tweetaligheid (Gevers 1980: 219). Tweetalig onderwijs gaat vaak gepaard met politieke debatten over nationale identiteit, sociale ongelijkheid en machtsverhoudingen tussen een elite en de rest van de bevolking. Of met de woorden van Baker (2002: 237): “Wherever bilingual education exists,

politics is close by”. Dit gold ook voor het Vlaamse middelbaar onderwijs anno 1900. De tweetaligheid van de scholen was niet pedagogisch geïnspireerd, ze was het resultaat van een taalplanningsproces dat in de tweede helft van de 19de eeuw resulteerde in taalwetten (cf. §1.2). Maar ook het naturel waarmee de drie onderzochte handboeken gebruik maakten van Franse vertalingen zou wel eens iets te maken kunnen hebben met de taalwetgeving. Volgens de wet Coremans-De Vigne van 1883 moest de vakterminologie voor wis- en natuurkunde namelijk in het Frans en het Nederlands worden aangeleerd, net als historische en aardrijkskundige namen. In welke mate deze wet in de praktijk minutieus werd opgevolgd, valt vandaag niet meer na te gaan, maar dit voorschrift laat alleszins zien dat er van overheidswege geen taboe (meer) rustte op het gebruik van twee talen in eenzelfde les. Met name de systematische vertaling van taalbeschouwelijke termen bij Allegaert & Abeele (1907) komt hiermee in een nieuw daglicht te staan. Als leerlingen bij zaakvakken zowel de Franse als de Nederlandse terminologie moesten beheersen, is het eigenlijk niet zo vreemd dat er ook bij de introductie van Nederlandse grammaticale termen verwezen werd naar het Frans.

4.2 Maatschappelijke context

Tot voor kort profileerden de meeste Europese landen zich als eentalige natiestaten, maar vandaag groeien heel wat jonge taalleerders op in een meertalige omgeving waarin een fenomeen als codeswitching heel gewoon is. Dit draagt er wellicht toe bij dat het taboe op vertaling in het vreemdetalenonderwijs vandaag stilaan begint af te nemen (cf. §1.3). Misschien moeten we de Franse vertalingen uit de 19de-eeuwse schoolboeken eveneens vanuit een maatschappelijk perspectief bekijken. Ook 19de-eeuwse Vlaamse scholieren groeiden immers op in een (ten minste) tweetalige omgeving. Sterker nog, door zijn specifieke taalsituatie heeft België eigenlijk nooit echt beantwoord aan het prototypische beeld van de eentalige natiestaat. In die zin is het dus in feite niet zo vreemd dat er op scholen af en toe Frans werd ingezet om het Nederlands te verduidelijken.

Bovendien mogen we ook niet uit het oog verliezen voor wie de middelbare school toen bedoeld was. Enerzijds leidde ze jongens op die priester wilden worden. Anderzijds moest ze “mannen vormen die een verantwoordelijke positie zouden kunnen innemen in de volledig verfranste maatschappij” (Gevers 1980: 4). De middelbare school was in de praktijk dus vooral bedoeld voor (jongens uit) de hogere klasse en de opkomende middenklasse. Wie hogerop wilde komen in de maatschappij en/of kans wilde maken op een baan bij de overheid, moest Frans leren (Van Belle & Jaspaert 1988). Jammer genoeg beschikken we niet over corpora met spontaan gesproken 19de-eeuws Belgisch-Nederlands, maar in de verfranste samenleving van toen was codeswitching tussen Nederlands en Frans waarschijnlijk helemaal niet ongewoon. Auer (2011: 463) spreekt in dit verband zelfs van “élite code-switching”: een lokale elite wisselt een variëteit met internationaal prestige af met een plaatselijke variëteit. Zo switchten Europese intellectuelen in de 15de en 16de eeuw bijvoorbeeld ook geregeld tussen het Latijn en de volkstaal. Ook dit fenomeen kan ertoe bijgedragen hebben dat er zonder scrupules Frans gebruikt werd in handboeken Nederlands.

4.3 Didactische context

Op het eerste gezicht lijkt het vreemd dat bij de studie van de moedertaal een vreemde taal wordt ingezet om termen te desambigueren of klanken te illustreren. Als we dit verschijnsel echter in zijn historische context bekijken, wordt het een stuk minder vreemd. Anno 1900 waren Vlaamse middelbare scholen in meerdere of mindere mate tweetalig. Van huis uit Nederlandstalige leerlingen die een middelbare school bezochten, waren het dus in principe gewend om les te krijgen in het Frans. Ook in het dagelijks leven kwamen scholieren toen veel meer in contact met het Frans dan vandaag.

Een nuancering is hier wel op haar plaats. In de onderzochte handboeken worden geen instructies gegeven of regels toegelicht in het Frans. Er staat ook niet bij elk moeilijk woord een vertaling en de boeken bevatten geen vertaalopgaven. Het gebruik van het Frans bleef dus eigenlijk relatief beperkt en was (waarschijnlijk) vooral pragmatisch geïnspireerd. Het was voor de auteur gewoon een snelle (en efficiënte) manier om de scholieren op het juiste spoor te zetten. Ook de keuze om klanken te vergelijken met hun Franse pendant, is waarschijnlijk vooral pragmatisch geïnspireerd. Toen Ternest zijn uitspraakhandboek schreef, was er immers nog geen ijkpunt voor het gesproken Standaardnederlands beschikbaar (cf. § 2.1a). Ook in Nederland bestonden er anno 1860 nog geen uitspraakgidsen. In latere edities hield Ternest rekening met de bevindingen van de uitspraakdiscussies op de Nederlandsche Taal- en Letterkundige Congressen en met de mening van de Leidse hoogleraar Kern.

In §1.4 werd geïllustreerd hoe vertaling concreet kan worden ingezet in het vreemdetalenonderwijs. De enige werkvorm die we min of meer herkennen in ons eigen materiaal, is het gebruik van vertalingen bij zogenaamde *faux amis*. In de onderzochte spraakkunsten gaat het echter niet om *faux amis* in traditionele zin, maar wel om de desambiguering van homofonen uit dezelfde taal. Concreet: er worden dus geen vertalingen gebruikt om het Franse *mer* (Ndl. zee) te onderscheiden van het Nederlandse *meer*, maar wel om het Nederlandse substantief *meer* ('door land omsloten water') te onderscheiden van zijn homofone Nederlandse pendant *meer* ('niet minder').

5. Conclusie

In deze bijdrage onderzochten we een uitspraakhandboek en twee spraakkunsten die een ruime verspreiding kenden in het Vlaamse onderwijs omstreeks 1900. In de spraakkunsten werd Frans gebruikt om homofonen te desambigueren. In een van beide werden ook de taalbeschouwelijke termen systematisch voorzien van een vertaling. Ook Ternest deed in zijn uitspraakhandboek geregeld een beroep op het Frans. Op het eerste gezicht lijkt het vreemd dat er Frans als steuntaal werd gebruikt in handboeken Nederlands voor moedertaalsprekers. Als we rekening houden met de historische en maatschappelijke context waarin deze boeken tot stand kwamen, blijkt deze keuze echter veel minder curieus.

We sluiten deze bijdrage af met enkele suggesties voor vervolgonderzoek. Eerst en vooral zou moeten worden nagegaan of er in andere handboeken Nederlands uit dezelfde periode ook Frans werd gebruikt. Zo ja, gebeurde dat dan in dezelfde mate? Een andere intrigerende vraag is tot wanneer er gebruik is gemaakt van het Frans. Gebeurde dat tot het middelbaar onderwijs volledig vernederlandst was? Verder zou het onderzoek nog uitgebreid kunnen worden naar andere schoolvakken. De wet Coremans-De Vigne bepaalde immers dat wis- en natuurkundige termen in het Nederlands en het Frans moesten worden aangeleerd, net als historische en aardrijkskundige namen. Daarom verdient het aanbeveling om ook schoolboeken voor zaakvakken bij het onderzoek te betrekken. Wat er effectief in het klaslokaal gebeurde, valt uiteraard niet meer na te gaan, maar de schoolboeken bieden ons wel een unieke blik in de onderwijspraktijk van een buitengewoon boeiende periode.

Literatuurlijst

- Allegaert, E. & H. Abeele (1907), *Nederlandsche spraakkunst ten dienste van onderwijzers en onderwijzeressen – normaal en middelbaar onderwijs*, Tienen: L. Verheyen.
- Allegaert, E. & H. Abeele (1915), *Nederlandsche spraakkunst ten dienste van Onderwijzers en Onderwijzeressen normaal en middelbaar onderwijs*, Tienen: L. Verheyen, 5de dr.
- Atkinson, D. (1987), The mother tongue in the classroom: a neglected resource?, *ELT Journal* 41(4): 241-247.

- Auer, P. (2011), Code-switching/mixing, in R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (eds.), *The Sage Handbook of Sociolinguistics*: 460-478, Los Angeles e.a.: Sage Publications.
- Baker, C. (2002). Bilingual education, in: R. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*: 229-242, Oxford e.a.: Oxford University Press.
- Cook, G. (2010), *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*, Oxford: Oxford University Press.
- Decoo, W. (2007), De moedertaal in het vreemdetalenonderwijs – historiek en praktijk, *Arcades Reseau Bulletin* 38: 6-9.
- De Groof, J. (2002), Two hundred years of language planning in Belgium, in A. Linn & N. McLelland (eds.), *Standardization. Studies from the Germanic Languages*: 117-134. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Degroote, G. & R. Haeseryn (1998), Roucourt, Theophiel, in R. de Schryver e.a. (red.), *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*: 2667. Tielt: Lannoo, deel 3.
- Depaepe, M., F. Simon, & G. Verbeeck (1994), Von französischer Dominanz zur kulturellen Autonomie. Sprachproblematik und Unterricht im flämischen Teil Belgiens (1830-1990), *Zeitschrift für Pädagogik* 40: 97-112.
- Durnez, G. (1998), Jan van Beers, in R. de Schryver e.a. (red.), *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*: 423-425. Tielt: Lannoo, deel 1.
- Gevers, L. (1980), *Kerk, onderwijs en Vlaamse Beweging. Documenten uit kerkelijke archieven over taalregime en vlaamsgezindheid in het katholiek middelbaar onderwijs*, Leuven: Éditions Nauwelaerts.
- Haeseryn, R. (1998), Ternest, Karel L., in R. de Schryver e.a. (red.), *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*: 3055, Tielt: Lannoo, deel 3.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997), *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff/Wolters Plantijn, 2de, geh. herz. dr. [2 delen]
- Howatt, A. (1982), 'Language teaching must start afresh!', *ELT Journal* 36 (4): 263-268.
- Meert, H. (1941), *Onkruid onder de tarwe. Proeve van taalzuivering*. Uitgave bezorgd door C. Peeters, Turnhout: Brepols.
- Rapport triennal (1874), *Rapport triennal sur l'état de l'enseignement moyen en Belgique, présenté aux Chambres législatives, le 14 janvier 1874*. Septième période triennale 1870-1871-1872, Bruxelles: F. Gobbaerts.
- Rapport triennal (1908), *Rapport triennal sur l'état de l'enseignement moyen en Belgique, présenté aux Chambres législatives le 24 juillet 1907*. Dix-huitième période triennale 1903-1904-1905, Bruxelles: J. Goemaere.
- Roucourt, T.J.E. (1895), *Beknopte spraakleer der Nederlandsche taal ten gebruike der scholen van middelbaar onderwijs*, Mechelen: Paul Eyckmans, 14de uitg.
- Seghers, G. (1907), Recensie van E. Allegaert & H. Abeele [s.d.], *Nederlandsche spraakkunst ten dienste van onderwijzers en onderwijzeressen, normaal- en middelbaar onderwijs*, in *Verslagen en Mededeelingen van de Koninklijke Vlaamse Academie voor Taal- en Letterkunde* 1907: 329-331.
- Suffeleers, T.J. (1979), *Taalverzorging in Vlaanderen. Een opiniegeschiedenis*, Brugge/Nijmegen: Orion/Gottmer.
- Ternest, K.L. (1882), *Uitspraakleer van de Nederlandsche taal*, Gent: Vuylsteke, 3de uitg.
- Van Beers, J. (1879), *Het hoofdgebrek van ons middelbaar onderwijs*, Gent: A. Hoste.
- Van Belle, W. & K. Jaspaert (1988), Het proces van de taalverandering in Vlaanderen rond de eeuwwisseling, in *Ons erfdeel* 31: 375-382.
- Vandenbussche, W. (2009), Historical language planning in nineteenth-century Flanders: standardisation as a means of language survival, in H. Omdal & R. Rösstad (eds.), *Spraknormering – i tide og utide?*: 255-268, Oslo: Novus forlag.
- van der Sijs, N. & R. Willemyns (2009), *Het verhaal van het Nederlands. Een geschiedenis van twaalf eeuwen*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Willemyns, R. & W. Daniëls (2003), *Het verhaal van het Vlaams. De geschiedenis van het Nederlands in de Zuidelijke Nederlanden*, Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Witte, E. & H. Van Velthoven (2010), *Strijden om taal. De Belgische taalkwestie in historisch perspectief*, Kapellen: Pelckmans.

Schoolvak en vakwetenschap: de geschiedenis van het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands

Maria van der Aalsvoort, *Radboud Universiteit Nijmegen*¹
Sjaak Kroon, *Tilburg University*

1. Inleiding

In 1991 adviseerde de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo (CVEN) een vakonderdeel taalkunde op te nemen in het schoolexamen van het vwo. Dit advies bleef liggen door de ontwikkeling van de Tweede Fase. De Vakontwikkelgroep Nederlands (VOG-N) die de taak kreeg examenprogramma's te ontwikkelen voor het schoolvak Nederlands, volgde in grote lijnen de CVEN en adviseerde in 1995 een vakonderdeel 'Kennis over taal en taalverschijnselen' op te nemen in het handelingsdeel van het schoolexamen voor vwo en havo. In 1996 werd dat advies echter door het ministerie van Onderwijs geschrapt uit de voorstellen. In 2004 gaf het ministerie opdracht voorbeeldmodules te ontwikkelen voor taalkunde in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs voor de vrije ruimte in de vernieuwde Tweede Fase. Vanaf 2007 kunnen scholen taalkundeonderwijs geven en dit toetsen in het schoolexamen.

Waarom lukte het twintig jaar lang niet om een vakonderdeel taalkunde in te voeren terwijl tot twee maal toe breed samengestelde commissies, op basis van veel werk, onderzoek en uitgebreide veldraadplegingen, daartoe adviseerden en waarom gaf het ministerie in 2004 zonder inmenging van enige adviescommissie opdracht tot het ontwikkelen van voorbeeldmodules voor taalkunde? Dat is de thematiek van het promotieonderzoek van Maria van der Aalsvoort met als centrale onderzoeksvraag: Wie bepaalde, op welk moment, met welke argumenten en tegen welke politiek-maatschappelijke en onderwijskundige achtergrond over opname van het vakonderdeel taalkunde in het curriculum van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs? In het onderzoek worden drie periodes onderscheiden: het werk van de CVEN (1988-1991), het werk van de VOG-N (1994-1996) en de ontwikkelopdracht van het ministerie van Onderwijs (2003-2007). Daarbij wordt gebruik gemaakt van datatriangulatie met als belangrijkste bronnen: primaire documenten (adviezen, notulen, kamerstukken, en dergelijke, zoals het CVEN-rapport of een verslag van parlementair onderzoek naar de Tweede Fase), *oral history* (onder meer gesprekken met voorzitters en commissieleden van de CVEN en de VOG-N) en secundaire documenten (met name vaktijdschriften, zoals *Moer en Levende Talen*, en congresbijdragen of kranten).

In deze bijdrage gaan we in op de besluitvorming in de CVEN-periode. Onze invalshoek is daarbij de relatie tussen het schoolvak Nederlands en de vakwetenschap neerlandistiek. Deze relatie blijft vaak onderbelicht in curriculumonderzoek, terwijl ze al dan niet verhuld deel uitmaakt van de onderhandeling over inhoud en didactiek van het schoolvak. Eerst gaan we in op de instelling van de CVEN. Daarna bespreken we ons analytisch kader betreffende de relatie schoolvak-vakwetenschap, toegespitst op de relatie tussen de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands. Tegen deze achtergrond analyseren we de invoering van het vakonderdeel taalkunde, waarbij we aandacht besteden aan de preadviezen van taalkundigen, de terminologiediscussie over 'taalbeschouwing' versus 'taalkunde' en het uiteindelijk advies van de CVEN over taalkunde.² Tenzij anders aangegeven zijn alle citaten in deze bijdrage afkomstig uit interviews met centrale actoren in de CVEN-periode.

¹ Maria van der Aalsvoort, Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit Nijmegen (m.vanderaalsvoort@ils.ru.nl).

² Met dank aan Piet-Hein van de Ven voor zijn commentaar bij een eerdere versie van deze bijdrage.

2. Instelling van de CVEN

De CVEN werd in 1988 ingesteld door staatssecretaris Ginjaar-Maas. Zij motiveerde dat vanuit: (1) Kamervragen over de kwaliteit van het moedertaalonderwijs, (2) zorg over de achteruitgang van de (vooral schriftelijke) taalbeheersing in de moedertaal bij (oud)leerlingen van het voortgezet onderwijs, (3) signalen van de Inspectie dat het eindexamenprogramma Nederlands voor havo en vwo aan vernieuwing toe was en (4) onderzoek naar de taalvaardigheid van studenten in het Hoger Onderwijs dat had aangetoond dat eerstejaarsstudenten kampten met een gebrekkige ‘functionele taalvaardigheid’ (CVEN, 1991: 9).

Volgens de instellingsbeschikking moesten in de CVEN de disciplines taalvaardigheid, taalbeschouwing en letterkunde vertegenwoordigd zijn en werden A. Braet (Rijksuniversiteit Leiden) en T. Hendrix (Cito) respectievelijk voorzitter en secretaris. Docentleden van de commissie werden voorgedragen door de Vereniging van Leraren in Levende Talen (K. van Velzen en I. den Boer-den Ouden) en de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON; H. Goosen). Tot slot droeg ook de Vereniging Universitaire Lerarenopleiding Nederland (VULON) een lid voor (H. Hulshof). De bepalingen in de instellingsbeschikking impliceerden dat de CVEN: (1) de uitkomsten van het behoefteonderzoek van het SCO als uitgangspunt moest nemen, (2) de ministeriële richtlijnen voor het formuleren van examenprogramma's moest volgen, (3) rekening moest houden met de ontwikkeling van eindtermen in de basisvorming en (4) adviezen van deskundigen kon vragen (CVEN, 1991: 183-184).

Volgens de CVEN (1991: 9) was haar belangrijkste opdracht:

veel nauwkeuriger de kennis en vaardigheden op het terrein van de Nederlandse taal en letterkunde te omschrijven dan vroeger wenselijk werd geacht.

Dit bracht een enorme verandering teweeg ten aanzien van de bestaande situatie waarin de examenstof in de meest algemene termen was beschreven. In Nederland bestonden begin jaren tachtig geen centrale, van overheidswege ingestelde verplichte leerplannen. Een gedetailleerd voorschrijvend examenprogramma was iets nieuws. Voor het centraal examen Nederlands stond bovendien niet alleen heel weinig vast, het was ook inhoudelijk erg vrij en gericht op ontplooiing van jonge mensen. Vaardigheden werden daarbij, zeker in de bovenbouw, nauwelijks losgezien van de intellectuele en literaire inhoud die centraal stond; bijna zoals beschreven in Van Dis (1971).

De CVEN kreeg drie jaar om een omslag te bewerkstelligen en consensus te bereiken. In die periode werd een omvangrijk behoefteonderzoek uitgevoerd door SCO, werden scholen en betrokkenen regelmatig geïnformeerd en werden door de CVEN preadviezen van deskundigen gevraagd, twee veldraadplegingen gehouden, 84 sectievoorzitters geënquêteerd en instituten als Cito en SLO en vakverenigingen om commentaar gevraagd op voorlopige versies van het advies. Voorzitter Braet zette sterk in op overleg en onderhandeling met zoveel mogelijk geledingen, maar totale consensus bleek onmogelijk. De betrokkenheid in het onderwijsveld en de vakbladen voor leraren Nederlands was in deze periode erg groot, zoals bijvoorbeeld bleek uit een redactioneel in het tijdschrift Moer van de VON:

Een scala aan reacties laat zien dat we hier te maken hebben met een hot item. De ontwikkelingen worden met argusogen gevolgd. Iedereen heeft zijn of haar eigen invalshoek. Maar uiteindelijk zal het hele veld met het nieuwe eindexamenprogramma moet werken. Er zal dus noodzakelijkerwijs gezocht moeten worden naar een compromis. Voor de progressieven onder ons zullen de voorstellen niet ver genoeg gaan, te weinig ruimte laten voor vernieuwing. Voor de conservatieven zullen de voorstellen veel te ver gaan. Waarom niet alles bij het oude laten en genieten van de vrijheid die elke school op dit moment heeft? Welke keuzen de commissie ook zal maken, goed zijn ze nooit. Hopelijk formuleert de CVEN haar voorstellen zó dat er een zekere marge blijft voor accentverschillen. (Redactie Moer 1991: 2)

Bij het vaststellen van een centraal examen gaat het om het verplichtend karakter ervan wat kan leiden tot veranderingen in het curriculum. De doelen moeten daarom voldoende communiaal zijn. Dat geeft een spanningsveld. Want wie mag die doelen bepalen en op grond van welke argumenten? De CVEN liet zich onder meer adviseren door vakwetenschappers. Zowel de inhoud van die adviezen als de legitimiteit ervan werden onderdeel van de discussie.

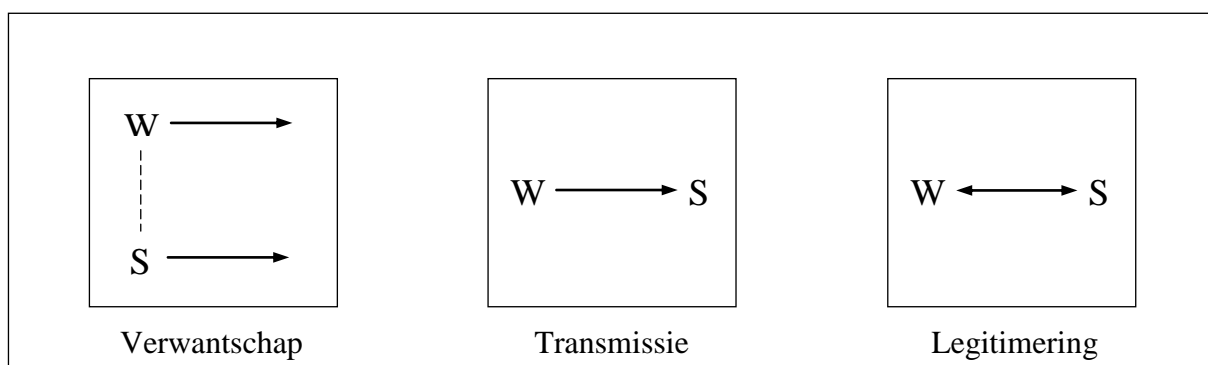
3. Schoolvakverandering en de relatie schoolvak-vakwetenschap

In deze paragraaf schetsen we ons analysekader. Schoolvakken veranderen, maar dat gaat niet vanzelf. Er wordt op allerlei niveaus en met allerlei argumenten over onderhandeld en gestreden. Ball (1987: 19-20) onderscheidt voor de analyse van veranderingen in schoolvakken drie niveaus waarop onderhandelingen en strijd plaatsvinden over wat als geldige kennis in een schoolvak wordt vastgesteld:

- *Relations of change*, onderhandeling en machtsstrijd van groepen in de vakgemeenschap;
- *Structures of change*, onderhandeling en machtsstrijd binnen en tussen instituties, organisaties en personen in het formele circuit van onderwijspolitiek en regering;
- *Conditions of change*, de maatschappelijke, politieke en economische context van de verandering.

Kuhn (1962) biedt voor veranderingen in de wetenschap een analytisch kader met zijn begrip 'paradigma' waarin wetenschappelijke (sub)disciplines worden omschreven als een geheel van overtuigingen en waarden die leden van een wetenschappelijke gemeenschap gemeen hebben. In een paradigma zijn wetenschappers voortdurend in onderhandeling over opvattingen en produceren zij consensus in een sociale hiërarchie. Dit impliceert dat het bij de bepaling van wat geldige academische kennis is vooral gaat om overtuigingen en onderhandelingen en dat (machts)posities daarbij onvermijdelijk van groot belang zijn.

De aanzetten van Ball en Kuhn zijn bruikbaar voor onze analyse, maar zeggen op zichzelf nog niets over de relatie tussen schoolvak en vakwetenschap als het gaat om veranderingen van het schoolvak. We onderscheiden in onze analyse drie typologisch verschillende relaties tussen schoolvak en vakwetenschap: verwantschap, transmissie en legitimering (zie Figuur 1).



Figuur 1: Relaties tussen vakwetenschap (W) en schoolvak (S)

Verwantschap. Wetenschappelijke kennis is opgesplitst in afzonderlijke disciplines. De grenzen die de gespecialiseerde wetenschapsbeoefening door de werkelijkheid heeft getrokken, dringen in het onderwijs door als grenzen tussen schoolvakken. Maar ook geldt dat wat in schoolvakken wordt onderwezen, geacht wordt op universiteiten geleerd te kunnen worden

(Goodson & Marsh 1996). De meeste schoolvakken in het havo en vwo hebben hierdoor een vakwetenschap als verwante ‘basisdiscipline’ met vaak dezelfde of een vergelijkbare naam. Het wetenschappelijk veld en het schoolvak lijken daarbij meer of minder op elkaar, maar zijn niet identiek. Het schoolvak en de verwante wetenschappelijke discipline ontwikkelen zich volgens dit ‘verwantschapsmodel’ grotendeels naast elkaar. In de praktijk is er in die ontwikkeling echter vaak wel sprake van een wederzijdse invloed. Deze invloed is op verschillende manieren te analyseren en het schoolvak en de vakwetenschap kunnen zich daarbij in de tijd naast elkaar, lineair of in een dialectische verhouding tot elkaar ontwikkelen.

Transmissie. Traditioneel wordt vooral geredeneerd vanuit de veronderstelling dat er sprake is (of moet zijn) van een ‘transmissiemodel’. Daarbij vult de vakwetenschap het schoolvak met (een aftreksel van) wetenschappelijke kennis. Deze benadering gaat voorbij aan het feit dat kennis een sociale constructie is en onder meer in de klas wordt gedefinieerd zoals in de jaren zeventig met name vanuit de Engelse onderwijssociologie werd betoogd (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw 1992). Bovendien gaat het voorbij aan eventuele wederzijdse belangen in de verhouding tussen beide.

Legitimering. Goodson (1987) geeft een genuanceerder beeld van mogelijke verhoudingen tussen de vakwetenschap en het schoolvak en stelt dat een schoolvak zich op de vakwetenschap kan beroepen bij behoefte aan inhoud en status, of dat een wetenschappelijke discipline zich omgekeerd ook kan legitimeren door te wijzen op haar belang voor het schoolvak. In dit ‘legitimeringsmodel’ spelen aspiratie en dominantie naast gelijkwaardigheid en hulpvaardigheid een rol.

Bij ‘verwantschap’ ontwikkelen vakwetenschap en schoolvak zich zoals gezegd naast elkaar. Bij ‘transmissie’ bestaat een hiërarchische, dominante benadering vanuit de wetenschap. Bij ‘legitimering’ is de zeggenschap meer symmetrisch, zijn er wederzijds vragen en belangen in het spel en wordt onderhandeld op de verschillende niveaus. Die onderhandeling kan qua zeggenschap asymmetrisch verlopen (als eenzijdig wordt uitgegaan van hetzij de autonomie van de leraar, hetzij de academische discipline) of symmetrisch (als kruisbestuiving tussen beide plaatsvindt).

Ten slotte is bij een analyse van de relatie tussen schoolvak en vakwetenschap en veranderingen in het schoolvak ook het onderscheid in niveaus van curriculumontwikkeling van belang. Volgens Goodson (1990: 299) is het “[c]urriculum [...] a multifaceted concept, constructed, negotiated and renegotiated at a variety of levels and in a variety of arenas” (zie ook Ball 1987). De focus in ons onderzoek betreft het macroniveau: het niveau van examenprogramma’s en formele besluitvorming.

4. De neerlandistiek en het schoolvak Nederlands tijdens de CVEN-periode

Historisch gezien opereren het schoolvak Nederlands en de neerlandistiek tamelijk los van elkaar (‘verwantschap’) en wordt hun relatie vooral manifest in de opgeleide leraar die neerlandicus is (Van de Ven 1996) of sijn opvattingen door in schoolboeken (Apple 1993; Van der Aalsvoort 2010). Uit empirisch onderzoek blijkt dat die verbinding niet garandeert dat de academische discipline de onderwijspraktijk ook daadwerkelijk bereikt (o.a. Kroon 1985). In de jaren zeventig veranderde die situatie omdat onder druk van ontwikkelingen in de neerlandistiek, maatschappelijke behoeften en concrete toepassingen binnen het schoolvak (‘legitimering’), vanaf 1969 taalbeheersing als derde discipline (naast taalkunde en letterkunde) in de neerlandistiek werd opgenomen (Braet 2005: 106). De instelling van de CVEN bleek daarna te functioneren als katalysator in de discussie over de relatie tussen schoolvak en vakwetenschap. Voor het eerst in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis werd in brede kring gediscussieerd over de gewenste inhoud en het eindexamen van het schoolvak en werd ook de

neerlandistiek expliciet uitgenodigd om mee te denken en preadviezen uit te brengen. Opvattingen van literatuurwetenschappers, taalbeheersers en taalkundigen werden daarmee onderdeel van de besluitvorming en het voorstel taalkunde als nieuw vakonderdeel in het schoolvak op te nemen, was geheel conform de driedeling in de academische discipline. Daarnaast probeerden de sinds de jaren zeventig aan alle universiteiten aangestelde vakdidactici Nederlands invloed uit te oefen. Als exponent van een nieuwe interdisciplinaire wetenschap, tussen vakwetenschap, onderwijskunde en schoolvak, was hun positie niet altijd helder. Hulshof (CVEN-lid namens de VULON) zei in dit verband:

Preadviezen vroegen we niet aan vakdidactici omdat het daar nu niet om ging. Die bedreven een ander soort wetenschap dan de neerlandici. Het ging er nu echt om wat de mensen die zich helemaal met die taal- en letterkunde bezighielden in dat schoolvak wilden. We vonden het belangrijk dat zij zich daarvoor gingen interesseren. Bovendien was ik zelf vakdidacticus en was vakdidactiek in die zin vertegenwoordigd.

De discussie over de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak in de CVEN-periode wordt goed weergegeven in twee artikelen in *De Nieuwe Taalgids*. CVEN-voorzitter Braet schreef daarin over zijn wens om de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak te verstevigen (Braet 1992). Vakdidacticus Bonset had geen positie binnen de CVEN, maar mengde zich nadrukkelijk in de publieke discussie en ageerde fel tegen die opvatting (Bonset 1993). Dat voorzitter Braet zich heel goed bewust was van het krachtenveld waarin hij de opdracht kreeg vast te stellen wat de inhoud van het programma Nederlands moest worden, blijkt uit onderstaand citaat uit die discussie:

Ik moet bekennen dat ik het voorzitterschap onder meer aangegrepen heb om te proberen het moedertaalonderwijs en de neerlandistiek, na twee decennia van verwijdering, weer nader tot elkaar te brengen. Vooral met het oog hierop kregen universitaire neerlandici te horen dat de CVEN graag preadviezen over de standaard minimumstof zou ontvangen. [...] Niet alleen alle commissieleden, een enkele na aanvankelijke reserves, staan achter de rol die de neerlandistiek in de programma's speelt, ook het 'veld' en zelfs de moedertaaldidactici kunnen zich er al met al goed in vinden. (Braet 1992: 196)

5. De relatie schoolvak-vakwetenschap en het nieuwe vakonderdeel taalkunde

Binnen de CVEN moest expertise op het gebied van de disciplines taalvaardigheid, letterkunde en taalbeschouwing aanwezig zijn. Taalbeschouwing was echter als enige in het rijtje in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs tot die tijd geen vakonderdeel. Dit feit had tot gevolg dat het in en rond de CVEN van meet af aan een strijd over de invoering van een *nieuw* vakonderdeel betrof. Dat het vakonderdeel taalbeschouwing nu in de CVEN aan bod kwam, was niet zo vreemd: taalbeschouwing was al opgenomen in de kerndoelen voor de Basisvorming en in o.a. de vaktijdschriften voor het schoolvak Nederlands werd geopperd het nu ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in te voeren.

De kleine omvang van de commissie maakte het volgens de CVEN wenselijk deskundigen van buiten te raadplegen. Zo kwamen in 1990 voor letterkunde, taalbeschouwing en taalvaardigheid preadviezen tot stand. Bezien vanuit 'verwantschap' waren taalwetenschappers en literatuurwetenschappers 'van nature' spelers in de discussie over de relatie schoolvak-vakwetenschap. In de praktijk bestonden er tot de jaren zeventig echter nauwelijks contacten tussen beide. De CVEN beargumenteerde het inschakelen van preadviseurs expliciet ook als het versterken van de relatie tussen het schoolvak en de neerlandistiek in termen van 'legitimering', van wederzijdse belangen en hulpvaardigheid:

Een belangrijke bijkomende bedoeling van de verzoeken aan de preadviseurs was het verbeteren van de verstoorde relatie tussen de neerlandistiek en het moedertaalonderwijs. Op voorwaarde dat de rol van de neerlandistiek dienend en bescheiden blijft, kan het moedertaalonderwijs alleen maar baat vinden bij

belangstelling van letterkundigen, taalkundigen en taalbeheersers. Hopelijk leggen de preadviezen een nieuwe basis voor geregeld contact tussen onderwijs en wetenschap. Dat er volop raakpunten zijn, maken de uitgebrachte adviezen duidelijk. (CVEN 1991: 17)

Goosen (CVEN-lid namens de VON) beschreef in zijn interview de gecompliceerde relatie tussen het schoolvak en de vakwetenschap. Sommige wetenschappers redeneerden vanuit ‘verwantschap’ en hadden geen behoefte aan relaties met het schoolvak. Anderen redeneerden vanuit ‘transmissie’ en hadden geen oog voor het onderwijs. De inzet van de CVEN voor ‘legitimering’ (de wetenschap heeft het schoolvak iets te bieden) was in dat licht niet zo gemakkelijk te verwezenlijken:

Een van de grote problemen die wij benoemd hebben in die probleemanalyse was dat er een kloof was tussen wat er in de wetenschap gebeurde en wat de praktijk daarvan meekreeg. Dat was deels een verwijt aan de wetenschappers dat ze zich niet bezighielden met problemen in de schoolpraktijk, niet bezig waren met het schoolvak Nederlands. Anderzijds hadden wij het idee dat ze interessant onderzoek deden, bijvoorbeeld over schrijven, dat geen wortel schoot in de schoolpraktijk. Ik was het met Braet van harte eens, dat die enorme kloof geen vruchtbare situatie was. Voor mij was heel die operatie met die preadviezen erop gericht om de wetenschappers te mobiliseren om een rol te spelen in het tot stand komen van het examenprogramma Nederlands.

De CVEN wenste nadrukkelijk rekening te houden met het onderwijsveld en nam daarom herhaaldelijk expliciet afstand van het transmissiemodel om misverstanden te voorkomen:

Dat er een bepaald advies – bijvoorbeeld aan taalkundigen – gevraagd werd of een zekere vraag – bijvoorbeeld over een canon – gesteld werd, hield nog geen enkele standpuntbepaling van de commissie in. Het ging louter om het verzamelen van zoveel mogelijk wellicht bruikbare ideeën voor de fase van besluitvorming van de commissie. (CVEN 1991: 16)

In de CVEN werden duo’s gevormd die voor een bepaald vakonderdeel probleemanalyses maakten, voorstellen deden en het overleg met de deskundigen voorbereidden. Voor taalkunde waren dat Hulshof en Hendrix. Ze vroegen elf taalkundigen³ om een preadvies. Bij andere vakonderdelen waren er maar twee of drie preadviseurs. Het grote aantal taalkundigen illustreerde de gevoelde noodzaak om gewicht aan de introductie van het nieuwe vakonderdeel te geven (‘legitimering’). Bonset (1990) vond dat de preadviezen de indruk wekten dat de CVEN de vraag wat geldige kennis is, wilde laten bepalen door de universitaire vakwetenschap (‘transmissie’). Hij gebruikte dat in zijn interview onder meer als argument tegen de invoering van taalkunde:

Het gaat om de manier waarop de taalkundigen er mee omgaan die mij tegen de borst stuit. Je kan moeiteloos een heel interessant curriculum taalkunde maken, maar als je vervolgens een lobby start, zoals in 1990, om dat 1, 2, 3 voor het hele vwo te verplichten, zonder enig behoorlijk voorwerk slaat dat natuurlijk helemaal nergens op. Je moet een pilot doen, kijken hoe die pilot uitpakt.

Hoewel de CVEN, met Braet nadrukkelijk voorop, expliciet vanuit ‘legitimering’ preadviezen vroeg, opereerden de taalkundigen in de beleving van met name vakdidactici te veel vanuit ‘transmissie’. Het taalkundeduo in de CVEN redeneerde vanuit ‘verwantschap’, maar benadrukte toch vooral het belang van het verlenen van status door de vakwetenschap aan het schoolvak (‘legitimering’) en niet zozeer de dominantie van de vakwetenschap. Hulshof verwoordde deze paradox in zijn interview als volgt:

Ik heb het altijd gek gevonden dat het academische vak Nederlands drie kanten heeft, letterkunde, taalkunde en taalbeheersing, en dat die taalkundepoot altijd afviel voor het onderwijs en eigenlijk alleen bij

³ H.J. Bennis, W.I.M. van Calcar, A. Dirksen, M.K. van Dort-Slijper, W. Herrlitz, D.H. Lammers, J. Pepermans, M.C. van den Toorn, A. Verhagen, H.J. Verkuyl, J.W. de Vries.

grammaticaonderwijs in de onderbouw aan de orde kwam. [...] Het ging er ons vooral om dat zij hun mening gaven en dat zij zich als taalkundigen sterk wilden maken voor de invoering. Want daarvoor hadden ze zich altijd afzijdig gehouden en zich nooit met het onderwijs bemoeid.

Hendrix hield in zijn interview zelfs de vakwetenschap verantwoordelijk voor de inhoudelijke ontwikkeling van het schoolvak omdat docenten daar geen tijd voor hebben ('legitimering'):

[De taalkundigen] bekommerden zich niet over de positie van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs, terwijl daar een heleboel zaken liggen die opgeknapt moeten worden. Dat moet vanuit de vakwetenschap komen, want anders komt het helemaal niet. Want docenten raken de weg kwijt, die hebben geen tijd.

6. Taalbeschouwing of taalkunde: het preadvies van de taalkundigen

Aan de preadviseurs werd allereerst om verheldering van het begrip taalbeschouwing gevraagd. Bovendien kregen zij de vraag voorgelegd of het wenselijk en haalbaar was ook "*meer autonome vormen van taalbeschouwing*" op te nemen naast de al bestaande en redelijk ingeburgerde "*instrumentele taalbeschouwing ten dienste van taalvaardigheid en literatuur*" (CVEN 1991: 10). Volgens de taalkundigen hadden eerdere pogingen om taalbeschouwing op te nemen het veld niet overtuigd vanwege de relatieve vrijblijvendheid ervan. Ze adviseerden de CVEN de term taalkunde te gebruiken omdat ze de term taalbeschouwing niet verhelderend vonden en die term het vak volgens deze taalkundigen te dicht bracht bij niet verplichte activiteiten als 'levensbeschouwing' of 'wereldbeschouwing':

Als men kennis van het systeem verbindt met kennis van het gebruik van dat systeem, dan is de term '-kunde' aanzienlijk adequater. (CVEN 1991: 33)

Nu er nieuwe eindexamenprogramma's moesten worden opgesteld bestond er volgens hen:

de gelegenheid om taalkunde een positie toe te kennen die gelijkwaardig is aan de positie van andere vakonderdelen [...] op grond van het feit dat onderwijs gericht op een belangrijk aspect van menselijke kennis (het taalsysteem) en onze samenleving (het taalgebruik) ten onrechte ontbreekt in opleidingen die voorbereiden op hoger onderwijs. (CVEN 1991: 33)

De term taalkunde werd door de preadviseurs geassocieerd met wetenschap en de term taalbeschouwing (nog) niet. Vanuit 'legitimering' was dit voor hen reden om de term taalkunde te adviseren, maar er schemerde 'transmissie' door de formulering heen. De CVEN nam dit advies vanuit 'legitimering' over en gebruikte voortaan alleen nog de term taalkunde. De vraag van de CVEN aan de preadviseurs taalkunde leidde er daarmee toe dat wat taalbeschouwing heette bij de instelling, taalkunde werd in het proces.

Onder deze switch van 'taalbeschouwing' naar 'taalkunde' lagen verschillen in opvattingen over de inhoud van het vakonderdeel en de rol van de vakwetenschap. Na de overgang in het onderwijs Nederlands in de jaren zeventig naar communicatief en functioneel taalonderwijs ging vrijwel alle aandacht in het schoolvak naar taalvaardigheidsonderwijs. Taalbeschouwing werd in dat licht vooral voorgestaan als reflectie op taal in dienst van taalvaardigheid of om zichzelf wille. Bij de term taalkunde waren de belangrijkste associaties aandacht voor autonome kennis (afgeleid van de wetenschap taalkunde) en aandacht voor de structuur van taal. Die invulling werd door tegenstanders van taalkunde gezien als een bedreiging van het taalvaardigheidsonderwijs en/of geassocieerd met onwenselijke inmenging van de academische discipline in het schoolvak en daarom afgewezen. Daarnaast was de term taalbeschouwing al gangbaar in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In die zin was de term taalkunde nieuw en werd het in de onderhandeling afhankelijk van iemands standpunten over de gewenste invulling van het vakonderdeel welke

term de voorkeur kreeg. Bij een keuze voor ‘taalkunde’ laadde men de verdenking op zich voor ‘transmissie’ vanuit de taalkunde te zijn. Een keuze voor ‘taalbeschouwing’, zoals een aantal vakdidactici en taalbeheersers die maakte, suggereerde een keuze vanuit de onderwijspraktijk en voor de versterking van taalvaardigheidsonderwijs. In feite was er ook hier naast ‘legitimering’ sprake van ‘transmissie’, maar dan vanuit de subdiscipline taalbeheersing en de inter-discipline vakdidactiek. Zo was Van Calcar, als enige van de adviserende taalkundigen (en als enige niet werkzaam aan een universiteit, maar aan een lerarenopleiding) tegen de term taalkunde omdat hij taalbeschouwing zag als een vorm van metacommunicatie en niet als een wetenschappelijke activiteit; dat was taalkunde (Van Calcar, 1991). Ook De Glopper, taalbeheerser en een van de uitvoerders van het behoefteonderzoek, prefereerde de term taalbeschouwing om connotaties met de discipline taalkunde te vermijden en die met het vakonderdeel taalvaardigheid (en de discipline taalbeheersing) juist te vergroten. In zijn interview zei hij hierover:

Taalbeschouwing als term had toen de voorkeur omdat daarin de verbinding met taalvaardigheid meer vanzelfsprekend was en dat was toch onze focus. Taalkunde als term verwees te nadrukkelijk naar de discipline kennis over taal en taalgebruik.

Voor de inhoud van het nieuwe vakonderdeel taalkunde, adviseerden de taalkundigen een ‘tweepootmodel’ naar analogie van de taalwetenschap (‘transmissie’):

Het zou betekenen dat er een vak ‘taalkunde’ wordt gegeven dat net zoals de taalwetenschap heel natuurlijk uiteenvalt in componenten die in samenhang met elkaar functioneren in een zogenoemd tweepootmodel: de studie van de kennis die een mens bezit van zijn moedertaal en de studie van (de kennis van de) manier waarop het systeem wordt gebruikt. (CVEN 1991: 33)

Voor beide ‘poten’ gaven ze een overzicht van de meest centrale onderwerpen die opgenomen zouden moeten worden in de eindexamenprogramma’s: (1) het taalsysteem op het niveau van klanken, letters, woorden, zinnen en teksten, (2) taalgebruik op het niveau van taalverwerving, taalgebruik, taal en denken en taalstoornissen en (3) taalgebruik en samenleving op het niveau van taalvariatie, taal en politiek, taal en communicatie en taal en techniek.

De taalkundigen achtten het niet realistisch dat taalkunde meteen de plaats zou krijgen waar dit vakonderdeel volgens hen recht op had. Ze zagen voor de korte termijn voor de meeste onderdelen van het taalsysteem een plaats binnen het taalvaardigheidsonderwijs en vonden voor de lange termijn dat beide poten uiteindelijk een eigen plaats verdienden. Hulshof beschreef de autonomie van de CVEN en de invloed van de taalkundigen in zijn interview als volgt:

De wetenschappers hebben niet onafhankelijk van ons voorwerk iets voorgesteld. Wij legden een opzet voor die door duo’s was ontwikkeld. De taalkundigen wisten dat wij iets met taalkunde wilden, maar ze konden er open over discussiëren. [...] Met hen hebben we uitvoerig gesproken over het tweepootmodel, de onderscheiding tussen taalsysteem en taalgebruik. Dat model kwam uit hun koker en dat hebben we daarna steeds aangehouden. Zij hebben ook onderstreept dat taalkunde als doel op zich in het examenprogramma moest komen en dat we niet de kant op moesten gaan van de link met taalvaardigheid. Zij waren duidelijk voor autonomie van dat vakonderdeel. We hebben toen een en ander bijgesteld maar in grote lijnen kwam ons plan verder helemaal overeen met wat zij wilden.

7. Het CVEN-advies: taalkunde als vrijwillig experiment in het vwo

De CVEN was zich bewust van de vraagtekens die er in het veld werden geplaatst bij het inschakelen van taalkundige adviseurs. Ze stelde in haar rapport dat “[in] tegenstelling tot wat wel beweerd is” taalkunde een autonoom initiatief was van de CVEN en achtte

het enthousiasme van taalkundigen voor taalkunde in de bovenbouw wel veelbelovend voor de nadere uitwerking van het experiment (CVEN 1991 16).

Volgens Hulshof en Hendrix (1996) maakten de kerndoelen voor de basisvorming een longitudinale planning voor taalkunde goed mogelijk. Zij waren in hun onderwijspraktijk al jaren bezig geweest met het ontwikkelen van taalkunde in het voortgezet onderwijs en van meet af aan in de CVEN grote voorstanders van dit vakonderdeel. Zij zagen, zoals Hulshof het in zijn interview zei, *“de CVEN als een mooie kans, een mooi breekijzer, om onze ideeën verder gestalte te geven”*. Goosen was van meet af aan tegen dit vakonderdeel in het examen en nam uiteindelijk een minderheidsstandpunt in. Hij motiveerde dat in zijn interview als volgt:

Het behoefteonderzoek gaf geen aanleiding, docenten waren in grote meerderheid niet voor, vanuit de VON waren geen voorstanders en vooral, andere zaken werden algemeen vele malen urgenter gevonden: dat was voor mij voldoende reden om tegen te stemmen. [...] Het viel heel erg slecht en ik vond het heel lastig om die positie te hebben. Maar ik wilde niet dat taalkunde via een sluipteg in het examen terecht kwam. Dat was principieel. Toen het rapport definitief werd heb ik mijn minderheidsstandpunt op papier bij Braet ingeleverd en die heeft er misschien drie woorden aan veranderd.

Goosen werd in zijn standpunt gesteund door het VON-bestuur (1991: 6) dat taalkunde bestempelde als *“niet functioneel en niet communicatief”* en *“meer gericht op studenten Nederlands of op mensen die ‘taal’ als hobby hebben”*. Goosen realiseerde met zijn expliciete minderheidsstandpunt de uiterste grens van democratische onderhandeling en deed dat samen met Braet die deze ruimte blijkens zijn interview volledig respecteerde en ervoor zorgde dat Goosens minderheidsstandpunt werd vermeld in het CVEN-rapport. Braet was voor taalkunde in het schoolvak en zag in de uitkomsten van het behoefteonderzoek en de docentenraadpleging voldoende draagvlak:

Het experiment taalkunde, deed het in feite ook verrassend goed. Zo iets nieuws in een al overvol programma, daar verwacht je alleen oppositie tegen. Nu is er hier en daar ook heftig tegen geageerd, maar in de enquête zijn meer voor- dan tegenstanders, bij een grote groep onthouders. Laat ik hier eens wat onthullen het experiment gaat wat de CVEN betreft dóór, maar... als er over vijf jaar nog net zoveel tegenstanders zijn mag het niet algemeen verplicht worden. (Braet 1991: 143)

Taalkunde was het spreekwoordelijke dubbeltje op zijn kant. Er waren ongeveer evenveel voor- als tegenstanders in de veldraadplegingen. Het behoefteonderzoek werd uitgelegd als argument tegen invoering (De Glopper & Van Schooten 1990), maar ook als argument voor invoering (Bennis 1991). Taalkundigen adviseerden voor, vakverenigingen tegen of verdeeld. Dezelfde argumenten werden soms voor, soms tegen gebruikt. De CVEN (vijf voor, één tegen) hakte de knoop door en adviseerde voor taalkunde in het schoolonderzoek, voorlopig als experiment en alleen voor het vwo. Ze motiveerde dat als volgt:

Deze voorstellen willen een einde maken aan de historisch gegroeide situatie dat er in het eind-examenprogramma geen herkenbare en zelfstandige plaats is voor taalkunde. [...] Voorgesteld wordt op het vwo voor ongeveer 10% van de lestijd in de bovenbouw uit te trekken voor het studierend lezen van bestaande journalistieke of (populair) wetenschappelijke teksten over een beperkt aantal taalkundige thema's. [...] Niettemin is het zelfs bij deze bescheiden aanpak onverstandig meteen tot algemene invoering over te gaan. Het is beter gedurende enige jaren een beperkt aantal scholen op vrijwillige basis te laten experimenteren met het nieuwe onderdeel taalkunde. (CVEN 1991: 129)

In het uiteindelijke advies werd de essentie van het onderdeel taalkunde als volgt omschreven:

Met het onderdeel taalkunde wordt bedoeld op het vermogen van kandidaten taalkundig verantwoorde uitspraken te doen over een aantal taalverschijnselen en taalkwesties van algemeen belang. Nader omschreven gaat het om: 1. het kunnen onderkennen en eventueel benoemen van enige belangrijke eigenschappen van taalgebruik; 2. het kunnen geven van een oordeel over enige taalkwesties die maatschappelijk van belang zijn; 3. het beschikken

over voldoende kennis van het taalsysteem en het taalgebruik om de taken die bij 1 en 2 genoemd zijn te kunnen uitvoeren. (CVEN 1991: 17)

Het CVEN-advies werd positief ontvangen door staatssecretaris Wallage en het onderwijsveld, maar doorgeschoven omdat in 1995 de Tweede Fase in zijn geheel moest worden vernieuwd. Dit betekende voor het schoolvak Nederlands de instelling van een nieuwe adviesgroep, de Vakontwikkelgroep Nederlands.

8. Conclusie

De relatie tussen schoolvak en vakwetenschap wordt zelden geproblematiseerd in curriculumontwikkeling. De discussie in de CVEN-periode over een vakonderdeel taalkunde maakt echter duidelijk dat de keus voor een sterke of losse band met de verwante academische discipline een dilemma kan zijn en dat verschillende perspectieven op de (gewenste) relatie tussen het schoolvak en de vakwetenschap de besluitvorming beïnvloeden. Deze relatie werd in de CVEN-periode hoofdzakelijk gerealiseerd als legitimering, die op macroniveau werd ingezet, maar waarvoor op alle door Ball (1991) onderscheiden niveaus werd gestreden. In lijn met Kuhn (1972) zien we dat daarbij de wedijver tussen paradigma's niet zozeer werd opgelost met argumenten of op wetenschappelijke gronden, maar vooral te maken had met overreding en het bezetten van relevante (machts)posities. Enerzijds gaven taalkundigen en aanhangers van adviezen vanuit de vakwetenschap weinig blijk van begrip voor het 'natuurlijke' verzet vanuit het onderwijsveld tegen door de vakwetenschap opgelegde inhouden. Anderzijds had het onderwijsveld weinig oog voor de voorstellen en de poging die werd gedaan om naar het veld toe te groeien met een *vrijwillig* experiment, alleen voor het vwo, met weinig onderwijstijd. Daarnaast bleken de subdisciplines taalbeheersing en taalkunde en de inter-discipline vakdidactiek ook strijd met elkaar aan te gaan. De conflicterende belangen en de afstand tussen de partijen waren ook terug te voeren op verschillende visies op het schoolvak en werden verhevigd door de maatschappelijke context van de nadagen van een democratiseringsgolf waarin verzet tegen de dominantie van universitaire kennis en macht was ontstaan en meer dan voorheen belang werd gehecht aan inspraak van het onderwijsveld in het vormgeven van inhoud en didactiek. De geschiedenis van de invoering van het vakonderdeel taalkunde in het voortgezet onderwijs vormt daarmee een perfecte illustratie van de stellingen van Ball (1991: 59) dat "*school subjects in whatever area, are the product of and a reflection of interest group conflicts*" en van Goodson & Marsh, (1996: 131) dat "*the secondary school curriculum, far from being a stable and dispassionately constructed unity, is in fact a highly contested, fragmented and endlessly shifting terrain.*" Zicht op dit krachtenveld van curriculumontwikkeling verheldert de relatie schoolvak-vakwetenschap (en omgekeerd).

Literatuurlijst

- Aalsvoort, M. van der (2010), Taalkunde in het schoolvak Nederlands in de tweede fase, in H. Hulshof & T. Hendrix (Red.), *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*: 33-36, Uitgave van de Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en *Levende Talen Magazine*.
- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1992), *Taal, school en kennis*, Enschede: SLO, VALO-M en Nederlandse Taalunie.
- Apple, M.W. (1993), *Official knowledge, democratic education in a conservative age*, London: Routledge.
- Ball, S. (1987), English teaching, the state and forms of literacy, in S. Kroon & J. Sturm (Eds.), *Research on Mother Tongue Education in an International perspective*: 19-36, Enschede: VALO-M.
- Bennis, H. (1991), Taalkunde in de bovenbouw, *Levende Talen* 461: 235-242.
- Bonset, H. (1990), Moedertaalonderwijs als arena, de commissie Braet kritisch gevolgd, *Moer* 1: 3-9.

- Bonset, H. (1993), Neerlandistiek en moedertaaldidactiek: blijvende relatie-ellende, *De Nieuwe Taalgids* 86(1): 66-73.
- Braet, A. (1991), Commentaar op commentaar, *Moer* 4: 143.
- Braet, A. (1992), Neerlandistiek en moedertaalonderwijs een nieuw begin?, *De Nieuwe Taalgids* 85(3): 193-204.
- Braet, A. (2005), Taalbeheersing: van de welsprekendheidsleer van Siegenbeek tot de communicatiekunde van Drop, in J.W. de Vries (Red.) (1997), *Eene bedenkelijke nieuwigheid. Twee eeuwen neerlandistiek*: 98-112, Hilversum: Verloren.
- Dis, L.M. van (1971), *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*, Amsterdam, Purmerend, Groningen: Meulenhoff Educatief, J. Muusses, Wolters-Noordhoff.
- CVEN (1991), *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.*, Den Haag: SDU.
- Glopper, K. de & E. van Schooten (1990), *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*, Amsterdam: SCO.
- Goodson, I.F. (1983), *School subjects and curriculum change*, London, Camberra: Croom Helm.
- Goodson, I.F. (1990), Studying curriculum: towards a social constructionist perspective, *Curriculum Studies* 22(4): 299-312.
- Goodson, I. & C.J. Marsh (1996), *Studying school subjects*, London, New York: Routledge.
- Hulshof, H. & T. Hendrix (1993), Taalkunde in het voortgezet onderwijs. Een verwarde discussie verhelderd, *Forum der letteren* 34(3): 201-220.
- Hulshof, H. & T. Hendrix (1996), *Kennis over taal en taalverschijnselen; omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*, Bussum: Coutinho.
- Kroon, S. (1985), *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kuhn, T. (1972) [1962], *De structuur van wetenschappelijke revoluties*, Amsterdam: Boom.
- Redactie Moer (1991), CVEN-perikelen, *Moer* 1: 2-3.
- Ven, P.-H. van de (1996), *Moedertaalonderwijs: interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- VON-Bestuur (1991), Een reactie op het derde voortgangsverslag, *Moer* 1: 3-6.

Leren taal leren. Een kwaliteitsonderzoek van interactieve digibord-taaloefeningen

Tom Smits,¹ Mathea Simons
Universiteit Antwerpen

1. Inleiding

Tijdens het voorjaar van 2011 namen 13 masterstudenten deel aan een project van de Universiteit Antwerpen om Duitse, Franse of Spaanse modules aan te maken voor het digibord (a.h.v. SMART Notebook). Dit project kadert binnen het Europese project *interactive Technologies In Language Teaching* (iTILT). Om beter inzicht te krijgen in hun groeiproces hielden de studenten een logboek bij. Ook werden zij uitgenodigd om d.m.v. *peer review* feedback te geven op elkaars modules. In deze bijdrage wordt vanuit didactisch en taalkundig oogpunt ingegaan op de resultaten. Hiertoe baseren we ons op de modules, de logboeken en de *peer reviews* en hanteren we als centrale onderzoeksvragen: wat beschouwen studenten Moderne Talen & Didactiek als goede, interactieve (digibord-)taaloefeningen en hoe gaan zij om met talige uitdagingen? De resultaten geven inzicht in hun visie op de kwaliteit van taaloefeningen en in de (talige) problemen waar studenten op hoog niveau tegenaan lopen.

2. Situering

2.1 Het Europese iTILT-project

Het iTILT-project (www.iTILT.eu) is een internationaal samenwerkingsverband rond nieuwe-mediatoeepassingen in het onderwijs. Naast Linguapolis, Universiteit Antwerpen (België), coördinator van het project, werken 6 onderzoekspartners mee: TELLConsult (Nederland), de Pädagogische Hochschule Heidelberg (Duitsland), de Université de Nice-Sophia Antipolis (Frankrijk), de British Council in Barcelona (Spanje), het University of Wales Institute in Cardiff (Verenigd Koninkrijk) en het Bilkent University Language Centre (Turkije).

Het iTILT-project speelt in op het toenemende gebruik van digiborden in Europese scholen en op het belang van een aangepaste training voor (taal)leerkrachten. Het project wil de geschatte achterstand wegwerken in het gebruik van digiborden in taallessen, vergeleken met wetenschappelijke en wiskundige vakken. Momenteel wordt het digibord vooral in lessen Engels ingezet. Ook daarin wil iTILT verandering brengen. Ten slotte wil het project het communicatieve en activerende karakter van digibord-oefeningen promoten.

De doelgroep bestaat uit taalleerkrachten basis- en secundair onderwijs (incl. beroeps-onderwijs), maar ook het hoger onderwijs wordt bij het project betrokken. De talen waarvoor en waarin wordt gewerkt, zijn de talen van de deelnemende landen, t.w. Duits, Engels, Frans, Nederlands, Spaans, Turks alsook Welsh.

In een eerste fase van het iTILT-project (gestart in januari 2011) worden handleidingen voor leerkrachten aangemaakt met tips voor een communicatief en activerend gebruik van het digibord in de taallessen. Daarbij wordt voor de betrokken talen voorbeeldmateriaal ontworpen. Dit zijn modeloefeningen ("modules") die de mogelijkheden van het medium illustreren en/of die de leerkracht zelf ook kan gebruiken. De modules voor de talen Duits, Frans en Spaans zijn het resultaat van het deelproject dat hier wordt voorgesteld. Hieraan namen studenten met een masterdiploma Talen deel die al minimaal een semester lang de lerarenopleiding gevolgd

¹ Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Venusstraat 35, 2000 Antwerpen (België)

hadden. In de tweede fase van het project (tot juni 2012) worden praktijkgegevens i.v.m. het werken met het digibord in verschillende landen verzameld. Deze data bestaan o.a. uit lesmateriaal en bijbehorende video-opnamen. In het najaar van 2012 zal het materiaal opnieuw in de praktijk uitgetest worden. Het iTILT-project loopt in 2013 ten einde en zal dan resulteren in een website met relevant onderzoek- en lesmateriaal in zes talen.

2.2 Het Antwerpse digibord-project

Als een onderdeel van het iTILT-project ontwierpen Antwerpse studenten interactieve digibord-modules. Hiervoor werden drie informatie- en trainingssessies georganiseerd die de studenten vertrouwd maakten met de digibord-basisbenodigdheden, de bestaande toepassingen (SMART Board, Promethean) en het SMART-Notebooksoftwarepakket. In een laatste sessie kwam de kwaliteitsbewaking voor interactief taalonderwijs aan bod, daarbij geleid door de publicatie van *European Schoolnet* over het werken met het digibord (Bannister 2010).

De 13 deelnemende studenten waren verdeeld over drie taaldidactieken (Duits, Frans en Spaans), waarbij sommigen voor een taal en anderen voor twee talen modules aanmaakten.

Tabel 1: Spreiding van de deelnemers over de betrokken talen(combinaties)

	Duits	Frans	Spaans	Duits-Spaans	Frans-Spaans
Deelnemersaantal (n=13)	2	5	2	1	3

Elke student ontwikkelde 18 digibord-modules, verdeeld in 6 domeinen. Deze domeinen zijn geïnspireerd op de klassieke inhoudelijke indeling voor het vreemdetalenonderwijs, namelijk 6 modules voor de functionele elementen (3 voor woordenschat en 3 voor grammatica) en 12 modules voor de communicatieve vaardigheden (spreek-, luister-, lees- en schrijfvaardigheid).

De modules moesten naast duidelijk (qua lay-out en overzichtelijkheid) ook communicatief zijn (bv. authentiek karakter, interactief, stimulerend) en idealiter een verscheidenheid aan stimuli omvatten (o.a. tekst, beeld, audio, video). De studenten dienden per module duidelijke leerdoelen te formuleren en bronvermeldingen te voorzien. Doelniveaus mochten variëren van niveau A1 tot C2 van het Europees Referentiekader (ERK).

Tijdens het ontwikkelingsproces hielden de studenten een logboek bij. Dit had een dubbel doel: enerzijds bood het logboek de studenten de kans om te reflecteren over hun eigen groeiproces; anderzijds gaf het de projectverantwoordelijken een goed inzicht in succeservaringen en moeilijkheden.

Na de aanmaakfase werden de modules in een *peer-review* fase uitgewisseld. Studenten dienden feedback te voorzien over doelgerichtheid in termen van motivatie en leerrendement, communicatiegerichtheid, brongebruik, visuele aantrekkelijkheid, technische aspecten, vormvereisten en talige elementen. De studenten bezorgden hun feedback op de beoordeelde modules aan de verantwoordelijke taaldidactici van de Specifieke Lerarenopleiding van de Universiteit Antwerpen, tevens de auteurs van deze bijdrage, met het oog op herwerking. In een afsluitende sessie presenteerde iedere student twee zelfgekozen modules. Hierbij werd het technische ontwerp, de werking en de didactische visie van de oefeningen toegelicht. Deze presentaties, de digibord-modules, de logboeken en de *peer reviews* werden door ons beoordeeld, in de hoedanigheid van geassocieerde partners van het iTILT-project, bijgestaan door Margret Oberhofer, lid van de iTILT-key staff (Linguapolis).

3. Onderzoeksvragen

Naast de concrete uitwerking van digibord-modules, beoogden we een antwoord te vinden op de volgende twee onderzoeksvragen: 1. Wat beschouwen masterstudenten Moderne Talen &

Didactiek als goede interactieve taal oefeningen (voor het medium digibord)? 2. Hoe gaan studenten om met talige uitdagingen?

De eerste onderzoeksvraag is gestoeld op onze onderzoeksinteresse voor subjectieve onderwijs theorieën van toekomstige taalleraren. Leerkrachten vormen opvattingen over diverse aspecten van hun functioneren (Kagan 1992; Pajares 1992). Leerkracht opvattingen (*teacher beliefs*) hebben een invloed op wat en hoe leerkrachten lesgeven (Pajares 1996). Deze opvattingen hebben betrekking op fundamentele aspecten van het onderwijs zoals het eigen functioneren (*teacher efficacy beliefs*) en pedagogisch-didactische aspecten (*pedagogical content beliefs*) zoals de doeltreffendheid van werkvormen, de aard van kennis en van leren, de rol van de leraar en het doel van evaluatie (Borg 2003). In de eerste onderzoeksvraag wordt nagegaan in welke mate studenten gestuurd worden door hun opvattingen over goed taalonderwijs.

De tweede onderzoeksvraag steunt op één van de officiële basiscompetenties van de leraar secundair onderwijs: 'De leraar als inhoudelijk expert'. De leerkracht dient in de eerste plaats een vakinhoudelijk expert te zijn die de vakinhoud beheerst (Van Gennip & Vrieze 2008). Een taalleraar is een 'leraar taal-en-cultuur' (Byram & Morgan 1994). Dit betekent dat h/zij in staat moet zijn om de cultuur van de doeltaal over te brengen, maar ook en vooral de doeltaal zelf. De linguïstische kennisbasis omvat mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden, naast een analytische kijk op lexicon, grammatica en taalpragmatiek om bv. de oorsprong van taalfouten van leerlingen snel te herkennen en de gepaste remediëring te bieden. In de tweede onderzoeksvraag wordt onderzocht hoe studenten de doeltaal schriftelijk hanteren in een didactische context en hoe ze kijken naar het taalgebruik van medestudenten.

4. Onderzoeksoptzet en -methode

4.1 Analyse van de ontwikkelde digibord-modules

In het kader van het project werden 234 modules aangemaakt. Alle modules werden geanalyseerd vanuit twee perspectieven: didactisch en linguïstisch.

4.1.1 Didactische analyse

Elke module werd getoetst aan de hand van de volgende criteria:

- het/de gehanteerde oefentype(s): er konden 24 types onderscheiden worden (bijlage 1);
- het/de leerdoel(en): duidelijk omschreven, meetbaar, observeerbaar, authentiek;
- het beoogde niveau volgens het Europees Referentiekader;
- de visuele aantrekkelijkheid: visuele ondersteuning en 'leesbaarheid' van het scherm;
- de gerealiseerde interactiviteit en communicatiegerichtheid: 1 leerling vs. groepje van leerlingen vs. totale leerlingengroep;
- de taaloverschrijdende gerichtheid: kennis van land en volk, attitudinale aspecten, enz.

De resultaten van deze analyse werden ondergebracht in een databank. Deze werkwijze maakte het mogelijk zowel kwalitatief als kwantitatief inzicht te verwerven in de ontwikkelde modules.

4.1.2 Linguïstische analyse

Voor de taalkundige analyse vormde talige (vorm)correctheid het centrale aandachtspunt. We bekeken beide delen in elke module, d.w.z. de inleidende slide (met doelstelling, doeltaal, doelpubliek, bronnen en werking van de oefening) en de eigenlijke oefening waarmee de taal-leerkracht aan de slag gaat. De linguïstische analyse gebeurde op een gelijkaardige manier als de didactische, wat kwantitatieve en kwalitatieve gegevens opleverde. Taalfouten konden ondergebracht worden in 4 hoofdcategorieën: morfologie, syntaxis, lexicon en orthografie.

4.2 Analyse van de logboeken

We namen de logboeken in detail door en inventariseerden de reflecties in een databank om van daaruit zowel een kwantitatieve als kwalitatieve analyse uit te voeren. Alle reflecties werden gecategoriseerd volgens de volgende kenmerken:

- Aansluiting bij de beoogde context en (fictief gekozen) doelpubliek;
- Brongebruik: het zoeken van geschikte inhoud, illustraties, maar ook het juist opnemen van referenties van bronmateriaal;
- Technisch: uitdagingen of opportuniteiten op technisch vlak;
- Didactische aanmaak van de oefeningen: specifieke (vak)didactische aspecten van de aanmaak (bv. voor grammatica-oefeningen of leesoefeningen);
- Visuele aantrekkelijkheid: het gebruik van kleuren, lettertypes, lay-out;
- Talige uitdagingen: het uitschrijven van duidelijke instructies, aanmaak van inhoud;
- Tijdsinvestering: tijdsinschatting versus de reële tijdsinvestering;
- Didactische begeleiding: het gevolgde project (info- en oefensessies, begeleiding);
- Andere.

4.3 Analyse van de peer reviews

We ontvingen van iedere student een *peer review* van de modules van twee medestudenten, ofwel 26 *peer reviews* in totaal. Zoals supra gemeld, kregen de studenten richtlijnen over de inhoud van hun *peer review* en konden zij letten op de volgende elementen: didactische kwaliteit (interactiviteit, communicatiegerichtheid), visuele aantrekkelijkheid, technische aspecten en taal. In de analyse gingen we na aan welke punten de studenten vooral aandacht schenken.

5. Resultaten

5.1 Analyse van de digibord-oefeningen

5.1.1 Didactische analyse

Studenten variëren in oefentypes en stoten door van kennis naar vaardigheden

De tabel in bijlage 1 geeft duidelijk aan dat de studenten een gevarieerde waaier aan oefentypes hanteren. In totaal konden we 24 verschillende oefentypes onderscheiden. In 83 modules werden verscheidene oefentypes gecombineerd, wat het resultaat nog rijker maakte. Naast de variatie valt toch op dat studenten een duidelijke voorkeur hebben voor bepaalde oefentypes. Zo komen de volgende types meer dan 30 keer voor:

- Oefentype 1: Associatieoefening: de leerling(en) combineert (combineren) zinnen/woorden met een tekening, andere zinnen of woorden (n=36);
- Oefentype 2: Afbeeldingen beschrijven en in volgorde plaatsen (met *spotlight*) (n=44);
- Oefentype 3: Invuloefening met controle via *magic box*: klassieke invuloefening (intypen of schrijven met pen) en verbetering aan de hand van schermplaatje (*magic box*) waarin de oplossingen zichtbaar worden (n=39);
- Oefentype 12: Luisteroefening: de module omvat een luisterfragment dat aanleiding geeft tot een oefening of groeps-/klasdiscussie (n=32).

Het frequentste oefentype is echter type 11 (n=53). Dit beoogt een autonoom, creatief gebruiksniveau van de leerling (individueel of in groep), hetzij mondeling, hetzij schriftelijk.

De studenten kregen de opdracht modules uit te werken voor verscheidene elementen van taalonderwijs (woordenschat, grammatica, vaardigheden). Deze opdracht had ook zijn invloed op de gehanteerde oefentypes. Voor woordenschatonderwijs hanteren de studenten vooral associatie- en invuloefeningen. Toch verbinden zij er in een kwart van de oefeningen

een creatieve opdracht aan. Woordenschatonderwijs blijft op die manier niet beperkt tot loutere kennis, maar stoot door naar het gebruik van de verworven kennis in een vaardigheidscontext.

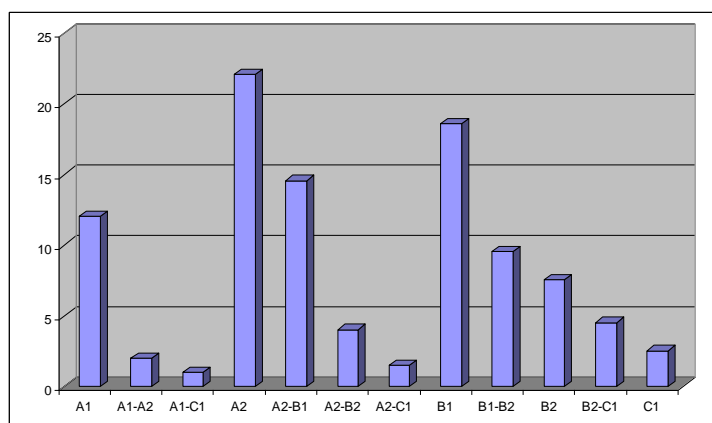
Eenzelfde tendens zien we in de oefentypes voor grammatica-onderwijs, waarvoor dezelfde oefentypes populair zijn, maar waarbij de studenten ook frequent kiezen voor oefentype 6, namelijk de juiste oplossingen in een voorwerp plaatsen. Ook voor grammatica-onderwijs zien we dat de studenten zich niet beperken tot het kennisniveau, maar frequent overstappen naar het gebruik van de grammaticale inhoud in een vaardigheidscontext.

Leerdoelen worden beperkt geformuleerd

De leerdoelen voor elke module blijven vaak zeer breed en abstract en zijn doorgaans beperkt tot 1 à 2 per module. Hierdoor missen een aantal oefeningen doelgerichtheid en blijkt dat de studenten nog te weinig zien welke leerdoelen met de oefening gerealiseerd kunnen worden.

Studenten variëren in het beoogde doelpubliek

Als initiële onderzoekshypothese stelden we voorop dat de studenten de veilige weg zouden kiezen en met hun modules vooral de intermediaire niveaus zouden beogen (B1–B2).



Figuur 1: ERK-doelniveaus van de ontwikkelde digibord-modules

Figuur 1 geeft aan dat de studenten inderdaad vooral inspelen op intermediaire niveaus. 81% van de modules beogen een A2- of B1-niveau. Toch stellen we ook vast dat studenten proberen in te spelen op een gevarieerd doelpubliek: behalve voor niveau C2 zijn er oefeningen voor alle doelniveaus. Dat zij niet enkel voor de laagste niveaus kiezen, zegt mogelijk ook iets over hun eigen talige inschatting. Het definiëren van het juiste ERK-niveau blijkt echter niet eenvoudig. We merken dit aan het aantal modules voor meerdere doelniveaus (38%), waarvan enkele zeer breed (A1-C1). Sommige studenten melden dit probleem ook in hun logboek (zie infra).

De interactiviteit en communicatiegerichtheid kunnen beter

Bij het beoordelen van de realiseerbare interactiviteit van elke oefening gingen we uit van drie niveaus. De oefening kan zich richten tot (1) een individuele leerling (die de oefening aan het bord uitvoert terwijl de andere leerlingen (passief) toekijken); (2) groepjes van leerlingen (die de oefening samen aan het bord uitvoeren; eventueel met voorbereiding in groepjes vooraleer voor het bord te komen) of (3) de totale klasgroep (alle leerlingen interageren).

In het eerste geval is de interactiviteit het laagst en kan men de meerwaarde van het digibord vergeleken met bv. PowerPointpresentaties betwisten. 15% van de oefeningen richt zich tot de individuele leerling en realiseert dus een lage interactiviteit en communicatiegerichtheid. 53% van de oefeningen richt zich tot groepjes leerlingen; 32% tot de hele groep. De

gerealiseerde interactiviteit hangt niet samen met de inhoud van de module, zodat bv. oefeningen ontwikkeld voor woordenschat niet minder tot interactiviteit aanzetten. Studenten zien bijgevolg wel het belang in van de overstap van kenniselementen naar vaardigheidstraining.

Studenten integreren taaloverschrijdende aspecten in hun oefeningen

Bijna de helft van de oefeningen (45%) omvat taaloverschrijdende aspecten (kennis van land en volk, interculturele vaardigheden). In plaats van zich te beperken tot kennis om de kennis ervaren de leerlingen zo beter de relevantie van de te integreren inhoud. Dat er nog in de helft van de oefeningen expliciet (en uitsluitend) gewerkt wordt aan de integratie van talige inhoud toont ook dat men veel belang hecht aan de kenniscomponent van het taalonderwijs.

5.1.2 Linguïstische analyse

Gelijkaardige fouten in de drie verschillende doeltalen

Zowel in de oefeningen als in hun begeleidende beschrijvingen vinden we een opmerkelijk aantal talige probleemgevallen. Hoewel drie verschillende vreemde talen bij het project betrokken waren (die ook voor de deelnemers vreemde talen zijn) en er door de uitgebreidheid van de opdracht een veelheid aan talige structuren aan bod komen, brengt een foutenanalyse van het materiaal een aantal universele principes aan het licht. Algemeen gesproken situeren de taalfouten (n= 201) zich binnen de volgende categorieën in vier taaldomeinen:

1) morfologie

- | | |
|---|---|
| - vorm(ing) werkwoord | <i>s'épanouie (s'épanouit)</i> |
| - vorm(ing) lidwoord | <i>à les élèves (aux)</i> |
| - vorm(ing) voornaamwoord
(persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend) | <i>diejenige Wörter (diejenigen),
Chaque groupe présente leur dialogue.</i> |
| - vorm(ing) bijwoord | <i>vivir sana (sano)</i> |

2) syntaxis

- | | |
|------------------------------|--|
| - (zins)constructie en casus | <i>fragt einen Schüler, um nach vorne zu kommen (bittet einen Schüler, nach ...)</i> |
| - congruentie | <i>les autres images sont pris (prises)</i> |

3) lexicon

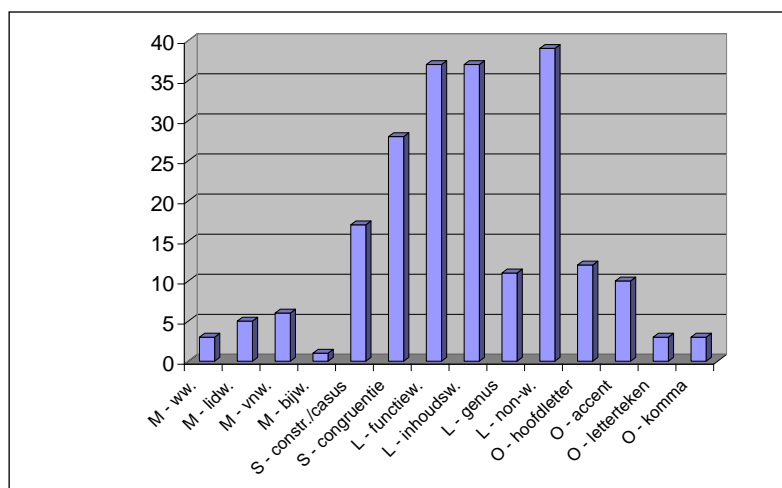
- | | |
|--|--|
| - keuze functiewoord (voorzetsel, voegwoord) | <i>Cliquez le globe.</i> |
| - keuze inhoudswoord (substantief, adjectief, werkwoord) | <i>en les traînant dans la boîte (déplaçant),
nach Mexiko gehen (fliegen, reisen, ...)</i> |
| - keuze genus | <i>le final (la finale), der Fahrrad (das)</i> |
| - creatie non-woord (schrijffout?) | <i>imágenes (imágenes), winnen (gewinnen)</i> |

4) orthografie

- | | |
|--|---|
| - gebruik hoofdletter | <i>en Français</i> |
| - gebruik accent (enkel Frans, Spaans) | <i>batiment (bâtiment), fútbol (fútbol)</i> |
| - gebruik leetterteken | <i>Fussball (Fußball)</i> |
| - gebruik komma (enkel Duits) | <i>schreiben was die ... (schreiben, was ...)</i> |

Figuur 2 laat een concentratie zien van talige problemen binnen de syntaxis en het lexicon (Bijlage 2). Uitgesplitst volgens taal liggen de verhoudingen gelijk: het hoogste aantal fouten situeert zich in het lexicale domein. Op de tweede plaats komen syntactische fouten, hoewel de orthografische kwesties in het Spaanse en vooral het Duitse materiaal ook hoog scoren. Gemiddeld genomen werd er in het Duits en het Frans ongeveer even vaak gezondigd tegen de taalregels (gem. 15 fouten per deelnemer voor Duits; 13 voor Frans). Het Spaans volgt met


gemiddeld 9 fouten per deelnemer, wat positief beïnvloed werd door twee studenten met fout-loze modules.



Figuur 2: Verdeling taalfouten volgens categorieën (M – morfologisch, S – syntactisch, L – lexicaal en O – orthografisch)

Taalfouten vooral in de begeleidende beschrijving, minder in de digibord-oefeningen

Er werd ook gelet op de omgeving waarin de taalfouten voorkomen: in de oefeningen zelf of in de beschrijving (zie Figuur 3). De oefeningen bevatten slechts een kwart van alle taalfouten. Positief is dus dat de taalkwaliteit van de output voor de eindgebruikers in de klas van een goed niveau is. In de begeleidende beschrijvingen werden driemaal meer taalfouten aangetroffen. Geregeld worden deze fouten ook herhaald in de oefeningen zelf, bv. in de instructies.



DESCRIPTION

LANGUE CIBLE: français
 CECR: B1-B2
 GROUPE-CIBLE: 13-16 ans
 SUJET/BUT: utiliser des prépositions afin de décrire la position d'objets
 ACTIVITÉ: vocabulaire (parler)
 INSTRUCTION: A tour de rôle, les élèves peuvent meubler leur chambre de rêve. Ils décrivent où ils mettent tous les objets. La première page (avec les souris) peut servir comme introduction, parce qu'elle contient une révision des prépositions. Le but de l'exercice est que les élèves utilisent ces prépositions aussi en décrivant leur chambre. Il est donc important de stimuler l'usage des prépositions.
 Quand un des élèves a construit une chambre, les autres élèves peuvent l'évaluer. On pourrait même travailler avec des scores pour chaque chambre: quel élève est le plus bon décorateur?

Figuur 3: Begeleidende beschrijving bij een digibord-module voor het Frans

Het contrast tussen de kwaliteit van de oefeningen en de begeleidende beschrijving kan worden verklaard door de hoge mate aan visualiteit van het digibord-materiaal, wat het aandeel van (schrijf)taal in oefeningen beperkt, maar ook door de pragmatische beslissing van menig student om bestaand didactisch materiaal over te nemen en aan te passen voor het digibord. De eigen talige input is zo wel geringer, maar het risico ligt hierbij in het (zinvol!) gebruiken van gedrukt lesmateriaal voor een principieel interactiever medium (zie 5.1.1, *interactiviteit*).

5.2 Het logboek als reflectie- en opvolgingsinstrument

Alle studenten leverden een logboek in. Enkele studenten beperkten zich tot een kort, kernachtig verslag (500 woorden); anderen gingen zeer in detail (tot meer dan 2500 woorden). Enkele studenten beschreven enkel het eigen groeiproces; anderen namen tevens reflecties op over punten uit de *peer review*. Reflecties waren positief, neutraal of negatief.

Tabel 2: Logboek – Ervaringen volgens categorie en kwaliteit

	Negatief (n= 111)	Neutraal (n = 25)	Positief (n = 41)	Totaal (n=177)
Technisch	36	1	11	48
Begeleiding	13	6	18	37
Didactiek	21	3	4	28
Tijdsinvestering	21	0	1	22
Andere	2	13	5	20
Visueel	7	2	0	9
Brongebruik	5	0	1	6
Aansluiting	4	0	1	5
Talig	2	0	0	2

Studenten melden vooral technische uitdagingen

Meer dan een kwart (48) van de bemerkingen betreft technische aspecten. Dit hoeft niet te verbazen aangezien het project precies tot doel had te leren werken met een nieuw medium, waarbij toch wat technisch inzicht van de gebruiker-student verwacht wordt. Vooral in het begin van het leerproces worden studenten geconfronteerd met technische moeilijkheden.

Het digibord leent zich beter tot bepaalde taaloefeningen dan tot andere

Eén op drie reflecties in de logboeken betreft de didactische uitwerking van de modules. Het kwantitatieve belang van deze categorie geeft aan dat de studenten duidelijk stilstaan bij de toepassingsmogelijkheden van het digibord voor hun eigen toekomstig functioneren als taalleraars en dat ze nadenken over de wenselijkheid en de zinvolheid om dit medium in te zetten.

De vraag naar de meerwaarde van het digibord t.o.v. andere media (bv. PowerPoint) wordt meermaals aangehaald: *“Ik vond het niet makkelijk om leuke ideeën te vinden voor interactieve oefeningen waarbij het Interactive Whiteboard (IWB) [digibord] effectief een meerwaarde biedt”* (student f). Men ervaart ook problemen om modules communicatief en interactief te maken en om oefeningen te creëren waarbij de hele leerlingengroep actief participeert.

Studenten melden de meeste moeilijkheden bij de ontwikkeling van oefeningen voor leesvaardigheid: *“Ik merk dat ik het moeilijk vind om leesoefeningen aan te maken. Lezen is nog steeds het gemakkelijkst op papier. IWB vooral voor pre- en post reading activiteiten”* (student a). Ook schrijfvaardigheid wordt door een aantal studenten als weinig evident ervaren: *“Mijns inziens leent een IWB zich niet tot het schrijven van grote stukken tekst - zeker niet als dat ook nog eens op een interactieve manier moet”* (student a). Men is het erover eens dat het digibord het makkelijkst ingezet kan worden voor spreekvaardigheid. Ook voor woordenschat en grammatica worden minder problemen ervaren.

Talige uitdagingen komen weinig ter sprake

Slechts twee studenten bespreken talige elementen. Eén student ondervindt problemen bij het juist formuleren van de instructies en bij de aanmaak van de oefeningen in de doeltaal. Ook de interpunctie blijkt moeilijk. Een andere student maakt een talige opmerking, maar koppelt dit aan haar visie op het leren van de vreemde taal zelf: *“In het Frans is het, vind ik, ook belangrijk dat leerlingen zich oefenen in het juist schrijven van woorden. Dan zijn oefeningen waarin slechts kleine stukjes tekst geschreven moeten worden wel nuttig”* (student i).

5.3 De peer reviews

De studenten kregen op voorhand mogelijke aandachtspunten en hebben deze duidelijk in het achterhoofd gehouden. Opvallend is dat weinig studenten talige opmerkingen maken. Schrijffouten worden gemeld, maar stilistische suggesties worden hoegenaamd niet gegeven. Een ander element waar weinig studenten zich over durven uit te spreken is het doelniveau. Onze eigen analyse leert dat sommige oefeningen duidelijk op een verkeerd niveau ingeschaald worden. Blijkbaar vinden de studenten het niet eenvoudig om de aansluiting met de beginsituatie helder te krijgen, iets wat ook bleek uit de analyse van de logboeken.

6. Conclusie en discussie

Dertien masterstudenten van de Universiteit Antwerpen ontwikkelden taalmodules voor het digibord. Hun leerproces werd ondersteund door het gebruik van een logboek en door *peer reviews*. Het project wilde, naast de concrete ontwikkeling van de taalmodules, twee onderzoeksvragen beantwoorden: (1) Wat beschouwen masterstudenten als goede interactieve digibord-oefeningen? en (2) Met welke talige uitdagingen worden zij geconfronteerd?

Bij de ontwikkeling van taaloefeningen voor dit technologische medium gaat vanzelfsprekend veel aandacht naar de technische uitwerking. De verscheidene bronnen voor dit project leren dat studenten veel belang hechten aan de lay-out, een correcte technische werking en het integreren van de mogelijkheden van het digibord. Het gevaar bestaat dan ook dat er meer aandacht is voor het medium zelf dan voor de kwaliteit van de oefening. De logboeken en de *peer reviews* geven aan dat dit slechts ten dele het geval is en dat de studenten het belang van de didactische uitwerking niet onderschatten.

De grote variatie aan oefentypes in de gecreëerde modules leert dat de studenten creatieve werkvormen en afwisseling van integratievormen belangrijk vinden evenals de interactiviteit in de oefeningen. Uit de concrete oefeningen blijkt echter dat dit element nog voor verbetering vatbaar is. Het aantal oefeningen waarbij alle leerlingen actief aan de slag gaan, is nog te beperkt. Verder hechten de studenten belang aan communicatie en taaloverschrijdende elementen, zonder daarbij kennisgerichte oefeningen overboord te gooien. Bij de aanmaak van de oefeningen krijgt de talige component minder aandacht.

De linguïstische analyse laat zien dat de oefeningen minder taalfouten bevatten dan de begeleidende beschrijvingen en dat de taalfouten voornamelijk syntactisch en lexicaal van aard zijn. Het blijkt voor de studenten makkelijker om over de morfologische correctheid te waken dan om syntactische en lexicale problemen te ontwijken. Ons onderzoek kan de oorzaken van dit verschil niet aan het licht brengen, maar we vermoeden dat naast de verschillende karakters van de taaldomeinen (cf. de relatief gesloten categorie van morfologische vormingsregels tegenover de open categorie van lexemen) ook de verschillende posities van deze domeinen in de (academische) opleidingen van de studenten een verklarende factor kunnen zijn.

Literatuurlijst

- Bannister, D. (2010), *Making the most of your interactive whiteboard*, Brussels: European Schoolnet.
- Borg, S. (2003), Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do, *Language Teacher* 36: 81-109.
- Byram, M. & C. Morgan (1994), *Teaching-and-learning language-and-culture*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Gennip, J. van, & G. Vrieze (2008), *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*, Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Kagan, D.M. (1992), Implications of Research on Teacher Belief, *Educational Psychologist* 27(1): 65-90.

Pajares, F. (1992), Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research* 62: 307-332.

Pajares, F. (1996), Self-Efficacy beliefs in Academic Settings, *Review of Educational Research* 66(4): 543-578.

Bijlage 1: Overzicht van gehanteerde oefentypes in de digibord-oefeningen

	Unieke oefenvorm	Combinatie m. andere oefenvormen
1. Associatie-oefening (zinnen/woorden m. tekening; woorden)	23	13
2. Afbeeldingen beschrijven + in volgorde plaatsen (<i>spotlight</i>)	12	32
3. Invuloefening met controle via <i>magic box</i>	25	14
4. Meerkeuzeoefening	4	1
5. Invuloefening met mogelijke oplossingen	2	1
6. Juiste oplossingen in voorwerp plaatsen	12	7
7. Memory	1	0
8. Aanduiden op tekening of plan	6	7
9. Afbeeldingen ontdekken en beschrijven	9	2
10. Lezen op scherm	0	14
11. Creatie (= schrijven/spreken) op basis van gegeven element (bv. letter, tekening, tekst)	25	28
12. Luisteroefening	1	31
13. (Stukjes) tekst in juiste volgorde plaatsen	2	2
14. Plaatsen op tekening	1	1
15. Tekenen, schrijven op de flipchart	0	1
16. Voorwerpen op de juiste plaats zetten	0	1
17. Zingen	0	1
18. Zinnen/afbeeldingen in juiste volgorde plaatsen	2	10
19. Vragen beantwoorden	5	2
20. Instructies uitvoeren (cf. TPR – <i>Total Physical Response</i>)	1	1
21. Vrai-faux	0	1
22. Afbeeldingen ontdekken met spotlight	1	2
23. Ganzenbord (spel met uit te voeren instructies)	2	0
24. Combinatieoefening (elementen combineren + zinnen vormen)	2	0
25. Combinatie van verscheidene oefeningstypes	83	
Totaal aantal ontwikkelde oefeningen	234	

Bijlage 2: Overzicht van taalfouten uit de 2 kwantitatief prominentste categorieën

Syntaxis	
(zins)constructie en casus	<i>Los alumnos ven en la pantalla diferentes mapas.; Pueden escuchar de cada momento un fragmento de audio.; Les élèves utilisent ces prépositions aussi en décrivant leur chambre. ; Les élèves doivent à chaque fois dire ce qu'ils pensent que c'est; Gedicht an einer Ihrer Körperteile; sagt sie, dass es einen Zustand ist.</i>
congruentie	<i>Estas tres actividades son prohibidos.; Se puede discutir las opciones en clase.; un des plus grand cimetière; On peut donner les mots et demander aux élèves de la mettre à la place qui convient.</i>
<hr/>	
Lexicon	
keuze functiewoord	<i>es mejor comenzar a estudiar en tiempo; Escribe algunas palabras claves en la historia en la pizarra.; chaque fois, on efface le tableau; choisis-les du cadre; passt am besten beim Buch; wenn er sie zum ersten Mal sah</i>
keuze inhoudswoord	<i>en aquel entonces; ils changent le plat; en bougeant le chariot; stellen; Sie das Fragment wieder dar; welche Lieder gehören welcher Musikart</i>
keuze genus	<i>después los alumnos ponen los imágenes en el orden correcto; la Great Peninsular Railway; un interview; einen Fragment; die du-Person soll seine Träume</i>
creatie non-woord (schrijffout)	<i>utilisar; au minimuns 5; font partis du; le marquer; diesen Bilder; diskutieren</i>

Taal, cultuur, media, identiteit

Language, culture, media, identity

The reflection of national culture in media choice. Recruiting personnel and seeking employment in Germany and the Netherlands

Marinel Gerritsen, *Radboud University Nijmegen*¹

1. Introduction

Since the last half of the nineteenth century, the variety of communication media has increased enormously. Herlé and Rustema (2005: 23) show that between 1800 and 1992 twelve new media were introduced; these include the telegraph, telephone, personal computers, and the Internet (www). After 1992, even more new media were introduced: text messaging, videophone, Skype, Twitter.

In spite of the increasing number of possible ways to communicate, business cultures around the globe have not become standardised. From the literature, such as in Beamer and Varner (2008); Lane, Distefano, and Maznevski (2006); Saeed (2007); Samovar and Porter (2004); and Victor (1992), it appears that there are significant differences between national cultures in the areas of business ethics, organization management, preferred leadership style, the aspects that motivate employees, business letters, annual reports, argumentation, presentation and negotiation styles

An aspect that has not yet been formally studied is whether national cultures also differ in their use of and preference for the different types of communication media such as telephone, e-mail, letters, and face-to-face communication that they regard as appropriate for different types of business communication. There is, be it, anecdotal evidence that cultures actually differ in the communication media they prefer and use. The Swiss architects Herzog and de Meuron who built the Olympic stadium of Beijing, the Bird's Nest, said in an interview in August 2008 that they were extremely amazed that the commission to build this stadium, an order worth millions of dollars, had never been drawn up in writing. This nicely illustrates that cultures may differ in the communication media they regard as being appropriate for a particular message; for instance, in Switzerland, a multi-million dollar order requires a written contract, but in China, an oral agreement is sufficient.

Anecdotal evidence is not the only basis for expecting that cultures might differ in the communication media they regard as appropriate for a certain message; it can also be expected on the basis of a combination of three theories: the Information Richness Theory of Daft and Lengel (1984), the Context Theory of Edward T. Hall (1976), and the value Uncertainty Avoidance of Hofstede (2001). We will first discuss these theories and formulate expectations on the basis of these theories regarding differences between Germany and the Netherlands in the communication media that organizations use for personnel recruitment and that employment seekers use to find a job (2). In Section 3, we will deal with the study of the types of communication media that *organizations* use for personnel recruitment (Study 1). Subsequently, we go into the method of research (3.1), the results (3.2), and our conclusion in light of the expectation (3.3). In Section 4, we deal with the study of the communication media that *employment seekers* use to find a job (Study 2). In sequence, we go into the method of our study (4.1), the results (4.2), and the conclusion in light of the expectation (4.3). Section 5 tries to connect the results of both studies and discusses the striking observation that in neither Germany nor the Netherlands do organizations seeking personnel use the same communication media as the employment seekers do.

¹ Radboud University Nijmegen, Department of Business Communication Studies, Erasmuslaan 1, 6525 HT Nijmegen, The Netherlands. M.Gerritsen@let.ru.nl

2. Media choice, information richness theory, context and uncertainty avoidance

2.1 Information richness theory

The Information Richness Theory makes a distinction between media that are high in richness, such as face-to-face-communication, and media that are low in richness, such as memos, reports, and tables. The extent of information richness is determined by the type of cues a medium passes on – verbal, non-verbal, vocal cues (intonation and loudness for example), how easy it is to give feedback, and the extent to which the message can be tuned to the receiver. The more cues that can be provided, the easier it is to give feedback, and the more the message can be tuned to the receiver, the higher the information richness of a communication medium (Daft & Lengel 1984).

Daft and Lengel (1984) analysed managerial information behaviour in the United States with the help of the Information Richness Theory. Media high in richness were used to give information about complex organizational topics and to reduce ambiguity, whereas, media low in richness were used to communicate relatively simple, easy-to understand messages. Webster and Trevino (1995) have tested the Information Richness Theory among managers in the United States, and the results of their study confirm those of Daft and Lengel (1984).

The information richness theory was developed in the United States and also tested among US managers. The question arises as to whether this theory also holds true for other national cultures. On the basis of two other theories, we can expect that this is not the case: the context theory of Edward T. Hall and the value uncertainty avoidance of Geert Hofstede.

2.2 Context theory

According to the Context Theory (Hall 1976), cultures differ in the extent to which they use context and situation for the interpretation of a message. In high-context cultures, most of the meaning of a message is deduced from the context in which the words occur; i.e. in non-verbal communication, and the setting of the communication. In low-context cultures, the meaning of a message is primarily deduced from the words. Low-context cultures communicate explicitly, high-context cultures implicitly. In Figure 1 a number of cultures are arranged in an increasing order of context. Since the context of cultures has not yet been studied as systematically as, for example, the cultural values of Geert Hofstede (Cardon 2008), the arrangement is mainly based on incidental observations. Although there is an urgent need to develop instruments to measure context and investigate the context of more cultures (Cardon 2008), there is also a collective feeling among culture specialists that the classification as presented in Figure 1 is accurate (Beamer & Varner 2008; Victor 1992).

Low context	German culture
	Scandinavian cultures
	Dutch culture
	North-American cultures
	French cultures
	British cultures
	Latin-American cultures
High context	Asian cultures

Figure 1. Rough classification of high- and low-context cultures (Victor 1992: 160).

Since high-context cultures rely on context and non-verbal communication for the interpretation of a message, we can expect that persons in high-context cultures prefer communication media such as face-to-face communication that allow them to use these aspects in order to interpret an utterance to media such as the newspaper that does not allow them to use

these aspects. In contrast, persons from low-context cultures will have less preference for communication media that allow them to interpret non-verbal information.

If we combine the information richness theory with the context theory, we can expect that information media high in richness will be used more frequently in high context cultures, and that information media low in richness will be used more frequently in low context cultures.

2.3 Uncertainty avoidance

Uncertainty avoidance is one of the five cultural values that Hofstede (2001: 145-208) uses in order to categorize the national cultures of the world. He defines uncertainty avoidance as follows:

Uncertainty Avoidance Index (UAI) deals with a society's tolerance for uncertainty and ambiguity... It indicates to what extent a culture programs its members to feel either un-comfortable or comfortable in unstructured situations. Unstructured situations are novel, unknown, surprising, and different from usual. Cultures that avoid uncertainty try to minimize the possibility of encountering such situations through imposing strict laws and rules, and safety and security measures. The opposite type, uncertainty accepting cultures, are more tolerant of opinions that are different from what they are used to; they try to have as few rules as possible... (www.geert-hofstede.com)

Cultures with high uncertainty avoidance have a much greater need for clarity, preclusion of ambiguity and uncertainty, and legislation. Cultures with low uncertainty avoidance have less need of these (Hofstede 2001: 146, 161, 174, 180). Communication might help to meet the needs of persons with high uncertainty avoidance. It is likely, though, that not all communication media will equally reassure them and that media that communicate in such a way that nothing of the interpretation of the message can be left to chance will be preferred. If we combine the information richness theory with uncertainty avoidance, we can expect that information media high in richness will be used more effectively in national cultures with low uncertainty avoidance than in national cultures with high uncertainty avoidance, and that information media low in richness will be used more effectively in high uncertainty avoidance national cultures.

2.4 Expectations

On the basis of a combination of the Information Richness Theory of Daft and Lengel (1984), the Context Theory of Hall (1976), and the uncertainty avoidance value of Hofstede (2001), we can expect that national cultures that differ in context and in uncertainty avoidance will also differ in the communication media they use and prefer. We will investigate whether this holds true in two studies: an explorative study of the communication media that organizations use for personnel recruitment (Study 1) and an experiment that explores which communication media employment seekers use in Germany and the Netherlands (Study 2). In Figure 1, we have seen that Germany has a lower context than the Netherlands. Germany and the Netherlands also differ in uncertainty avoidance. On a scale from 0 to 100 where 0 stands for very low uncertainty avoidance and 100 for very high uncertainty avoidance, Germany has a score of 65; the Netherlands' score is 53 (Hofstede 2001: 500). This leads to Expectations 1 and 2.

Expectation 1: Due to the fact that Germany has a lower context and a higher uncertainty avoidance than the Netherlands,

- a. German organizations more often use communication media with low information richness than Dutch organizations do.
- b. Dutch organizations more often use communication media with high information richness than German organizations do.

Expectation 2: Due to the fact that Germany has a lower context and a higher uncertainty avoidance than the Netherlands,

- a. German employment seekers more often use communication media with low information richness than Dutch employment seekers do.
- b. Dutch employment seekers more often use communication media with high information richness than German employment seekers do.

We will deal with Expectation 1 in Section 3 and with Expectation 2 in Section 4.

3. Study 1: Communication media used for personnel recruitment in Germany and the Netherlands

3.1 Method

In order to gain insight into the communication media that organizations use for personnel recruitment, an explorative qualitative study was performed. We interviewed the personnel managers of five organizations in Germany and five comparable organizations in the Netherlands (see Table 1, first column) regarding the communication media they used for the recruitment of university-educated HR managers. We restricted the study to this type of function for two reasons: first, because it is plausible that type of function has an impact on the communication media used for recruitment; and second, because we knew we were going to use university students training to be HR managers in the experiment that was to be used to answer Expectation 2 (see 4), and we wanted the study of the employers' perspective to be as similar as possible to the study of the employees' perspective.

3.2 Results

Table 1 on the net page shows the two communication media that the personnel managers of each of the five organizations reported to use most often for the recruitment of university-educated HR managers.

In order to determine the information richness of the communication media mentioned, we followed Daft and Lengel (1984) and determined for each communication medium the type of cues a medium could pass on (verbal cues, non-verbal cues, vocal cues), whether or not it is easy to give feedback, and whether or not the message can be tuned to the receiver. The results of this analysis are presented in Table 2 on the next page. It is a matter of fact that this classification is anything but univocal. We stated, for example, that there are no *non-verbal cues* in all these media; however, aspects such as a logo, a picture, colour, lay-out, and emoticons that could, in principle, occur in these media are non-verbal cues. We did not differentiate the media on these non-verbal cues since we did not know whether the organisations used these cues in their job advertisements. The analysis of the aspect *tuned to receiver* is not unambiguous either. The website of an organization can be considered to be tuned to the receiver since it may only attract the people who want to work for that organization. Job vacancy websites can also be regarded as tuned to the receiver since they are organized according to the jobs a person seeks. The question is whether a website of an organization is more tuned to the receiver than a job vacancy website is. As can be seen in Table 2, we did not differentiate the media for this aspect.

Table 1. The two communication media that the personnel managers of the German and Dutch organizations reported to use most often for the recruitment of university educated HR managers

Type of organization	Germany	Netherlands
Bank	Intranet, job vacancy website	Intranet, website organization
Hospital	Job vacancy website, social network	Website organization, professional journal
ICT-organization	Job vacancy website, newspaper	Website organization, job vacancy website
University	Intranet, job vacancy website	Intranet, website organization
Big department store	Intranet, job vacancy website	Website organization, job vacancy website
Total	Intranet 3x Job vacancy website 5x Social network 1x Newspaper 1x	Intranet 2x Website organization 5x Job vacancy website 2x Professional journal 1x

The last column of Table 2 gives an indication of the information richness of the communication media that the personnel managers of the organizations reported to use most often for recruitment of university-educated HRM managers. If we calculate the richness of all the media used in Germany and mentioned in Table 1 (Intranet $3 \times 3 = 9$, Job vacancy website $5 \times 2 = 10$, Social network $1 \times 3 = 3$, Newspaper $1 \times 1 = 1$), we get an information richness score of 23 for Germany; whereas, we get a score of 27 for the Netherlands (Intranet $2 \times 3 = 6$, Website organization $5 \times 3 = 15$, Job vacancy website $2 \times 2 = 4$, and Professional journal $1 \times 2 = 2$).

Table 2. Analysis of the information richness of the communication media mentioned by the organizations

Communication medium	Verbal cues	Non-verbal cues	Vocal cues	Feed-back	Tuned to receiver	Information richness
Social network	+	-	-	+	+	3
Intranet	+	-	-	+	+	3
Website organization	+	-	-	+	+	3
Job vacancy website	+	-	-	-	+	2
Professional journal	+	-	-	-	+	2
Newspaper	+	-	-	-	-	1

3.3 Conclusion

Our explorative qualitative study into differences between German and Dutch organizations in the media they use for the recruitment of university-educated HRM managers suggests that Expectation 1 indeed holds true: German organizations seem to use communication media with lower information richness than Dutch organizations do, and Dutch organizations seem to use communication media with higher information richness than German organizations do. It should be underlined, though, that this result is only based on a small survey. Moreover, although the difference between Germany and the Netherlands occurs in the direction that we expected, the difference is small. Besides, the method used to determine the information

richness of the communication media is not univocal. More research is therefore needed in this area.

4. Study 2: Communication media German and Dutch employment seekers use to find a job

4.1 Method

4.1.1 Respondents

Respondents for the Netherlands were 84 students of Management studying at the Radboud University Nijmegen in Nijmegen, a large town in the Netherlands. Respondents for Germany were 84 students of Management at the University of Cologne, a large town in Germany. The mean age of the Dutch respondents was 22 (SD=1,6) and 24 (SD=2,5) of the German respondents; all respondents were about to finish their Bachelor's Degree studies. In the Netherlands, questionnaires were administered in the official language of the Netherlands (Dutch), and in Germany, in German, the official language of Germany.

In order to measure whether the German respondents indeed revealed a higher uncertainty avoidance than the Dutch respondents, their uncertainty avoidance was measured using the validated measuring instrument of the VSM-survey (Hofstede 1994). The data showed that the uncertainty avoidance level of the Germans was 35 points higher than the uncertainty avoidance level of the Dutch on a scale from 0 to 100, where 0 represents very low uncertainty avoidance and 100 very high uncertainty avoidance. Context levels of the respondents were measured by means of the questionnaire of Gudykunst, Matsumoto, Ting-Toomey, Nishida, Kim and Heyman (1996). The difference in context between Germany (M=2.53, SD=.44) and the Netherlands (M= 2.59, SD=.46), where 5 stands for low context and 1 for high context, was in the expected direction but not statistically significant. Our expectation based on the higher uncertainty avoidance levels of the Germans compared to the lower uncertainty avoidance levels of the Dutch was similar to the expectation based on the lower context levels of the Germans compared to the higher context levels of the Dutch. For that reason, the formulation of Expectation 2 can be maintained.

4.1.2 Materials, measuring instruments, procedure and statistical tests

Respondents were presented with the following case: Imagine you have finished your studies and you are now looking for a job that fits in with your studies. In order to find such a job you will use different communication media such as newspapers, Internet, and so on. In the table below you will find a list of communication media that you could use in order to find this job. Please indicate for each of the communication media whether or not you will use it to find a suitable job? The list contained the communication media mentioned in Table 3 on the next page. The choice of media was based on the communication media mentioned by the organizations in the first part of the study (see Table 1) and communication media were added that could be used in our view. Table 3 on the next page shows the information richness of all the media, based on the same principles as indicated in 3.2 ... and with the same weaknesses. After the respondents indicated the communication media they were most likely to use, they had to indicate which three media formats they preferred.

The questionnaire was handed out in classrooms or at workspaces in corridors of universities. The respondents completed the questionnaires individually in the presence of one of the interviewers.

Chi-square tests were used to determine whether there were statistically significant differences between the countries regarding their use of a communication medium, and

regarding their preference for a communication medium. The criterion used for statistical significance was .05 for all tests.

Table 3. Communication media presented to the respondents and their information richness

Communication medium	Verbal cues	Non-verbal cues	Vocal cues	Feed-back	Tuned to receiver	Information richness
Through family, friends, acquaintances	+	+	+	+	+	5
Professional society	+	+	+	+	+	5
Employment agency	+	+	+	+	+	5
Social network	+	-	-	+	+	3
Intranet	+	-	-	+	+	3
Website organization	+	-	-	+	+	3
Job vacancy website	+	-	-	-	+	2
Professional journal	+	-	-	-	+	2
Regional newspaper	+	-	-	-	-	1
National newspaper	+	-	-	-	-	1

4.2 Results

Table 4 shows which communication media the German and the Dutch respondents chose to use in order to find a job as a university-educated manager.

Table 4. Communication media used to find a job as a university educated HR manager

Communication medium	Information richness	Germany N=84	Netherlands N=84	Significant difference Germany versus The Netherlands according to χ^2
Through family, friends, acquaintances	5	62 (74%)	80 (95%)	$\chi^2(1) = 14.64, p = .000$
Professional society	5	41 (49%)	54 (64%)	$\chi^2(1) = 11.83, p = .001$
Employment agency	5	12 (14%)	56 (67%)	$\chi^2(1) = 48.23, p = .000$
Social network	3	34 (40%)	18 (21%)	$\chi^2(1) = 6.87, p = .009$
Website organization	3	78 (93%)	79 (94%)	NS
Job vacancy website	2	76 (90%)	74 (88%)	NS
Professional journal	2	65 (77%)	63 (75%)	NS
Regional newspaper	1	55 (65%)	60 (71%)	NS
National newspaper	1	58 (69%)	68 (81%)	NS

The results clearly show that the Dutch respondents significantly more often use family, friends, acquaintances, professional societies, and employment agencies than the Germans do. The preferred options are all communication media with high information richness (5). The Germans more often use their social network, a communication medium with medium information richness (3). There are no significant differences between the German and the Dutch respondents in the use of other communication media that are, with the exception of an organization's website, low in information richness (2).

Table 5 shows how often the German and the Dutch respondents mentioned a communication medium in response to the question, “For which three communication media do you have a preference” Because some communication media were mentioned fewer than five times, Chi-square tests could not be performed for each separate communication medium. For that reason all communication media in the same information richness category were summarized. Table 5 clearly shows that the Dutch respondents more often than the German respondents mention communication media high in richness (5), and the German respondents more often mention communication media with medium information richness (3). Regarding media with lower information richness (2 and 1), the Germans and Dutch do not differ in their preference.

Table 5. Communication media preferred in seeking a job as a university-educated HR manager

Communication medium	Information richness	Germany N=84	Netherlands N=84	Significant difference: Germany versus The Netherlands, according to χ^2
Through family, friends, acquaintances	5	33	44	
Professional society	5	6	6	
Employment agency	5	0	21	
<i>Total Information richness 5</i>		39 (17%)	71 (34%)	$\chi^2 (1) = 16.67, p = .000$
Social network	3	7	1	
Website organization	3	59	32	
<i>Total Information richness 3</i>		66 (29%)	33 (16%)	$\chi^2 (1) = 10.61, p = .000$
Job vacancy website	2	48	44	
Professional journal	2	31	20	
<i>Total Information richness 2</i>		79 (34%)	64 (31%)	NS
Regional newspaper	1	17	20	
National newspaper	1	28	25	
<i>Total Information richness 1</i>		45 (20%)	45 (21%)	NS
Total number of answers		229	209	

4.3 Conclusion

The experiment with 84 German respondents and 84 Dutch respondents has shown that Dutch employment seekers show a greater usage of communication media high in richness (5) than German employment seekers do (Table 4), and that they also have a higher preference for communication media with a high information richness (5) than German employment seekers (Table 5). German employment seekers, on the other hand, use media with medium information richness more often than Dutch employment seekers (3), and they also have a higher preference for communication media with medium information richness than Dutch employment seekers do. There is no difference between the Germans and the Dutch in the use of and preference for communication media low in richness (1 and 2). Expectation 2b is therefore completely borne out of the data and Expectation 2a is confirmed to a certain extent. Although German employment seekers do not more often use communication media with low information richness than Dutch employment seekers do, they more often use communication media with medium information richness than the Dutch do.

5; The impact of national culture on media choice and managerial implications

The two studies reported on in this article reveal both differences and similarities between Germany and The Netherlands in media choice for both personnel recruitment and seeking employment. The differences in media choice we found suggest that national culture has an impact on this choice, from the perspectives of both the sender of the message, the organizations that choose communication media for personnel recruitment (see 3.3), and the receiver of the message, the employment-seekers (see 4.3). In short, the Dutch use and prefer communication media with higher information richness than the Germans do, and the Germans use and prefer information media with lower information richness than the Dutch do. This is in line with the fact that the Dutch have a lower uncertainty avoidance and a higher context than the Germans.

On the other hand, there are also similarities in media choice between Germany and The Netherlands. This holds especially true for communication media with low information richness (1 or 2) such as newspapers, professional journals, and job vacancy websites. It is interesting to note that job seekers use these media frequently in both countries (see Table 4) and that media with low information richness are also used for personnel recruitment in both countries (see Table 1 and 2).

Although there is a fit in both countries between the communication media the sender uses for personnel recruitment and the media the employment seekers use, there is not a complete fit because employment seekers also frequently use and prefer communication media with higher information richness (see Tables 4 and 5). Organizations could better fine-tune their personnel recruitment to their target group by using more communication media with medium and high information richness. Furthermore organizations should recognize that employment seekers from cultures other than their own might tend to use different types of communication media to find a job than employment seekers from their own culture do. Employment seekers, in turn, should realize that organizations from other cultures might use a number of other types of communication media to advertise their vacancies.

Acknowledgement

This article is one of the results of a larger project on national culture and media choice. It has profited greatly from the many discussions on this topic with Bachelor and Master students International Business Communication at the Radboud University Nijmegen. Special thanks go to Kristina Schepers, who wrote a BA-thesis about this topic and who collected together with Islah Boukhira and Loes Jansen the data. The discussions with Lotte Hoogma were very helpful for the categorization of the communication media on the information richness scale.

References

- Beamer, L. & I. Varner (2008), *Intercultural communication in the global workplace*, New York: McGraw-Hill Irwin.
- Cardon, P.W. (2008), A Critique of Hall's Contexting Model, *Journal of Business and Technical Communication* 22(4): 399-428.
- Daft, R. L. & R.H. Lengel (1984), Information Richness: a new approach to managerial behavior and organizational design, *Research in Organizational Behavior* 6: 191-233.
- Gudykunst, W.B., Y. Matsumoto, S. Ting-Toomey, T. Nishida, K. Kim & S. Heyman (1996), The influence of cultural individualism-collectivism, self-construals, and individual values on communication styles across cultures, *Human Communication Research* 2(4): 510-543.
- Hall, E. T. (1976), *Beyond culture*, New York: Doubleday.
- Herlé, M. & Rustema, C. (2005), *Corporate communication worldwide*, Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

- Hofstede, G. (2001), *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Cultures*, Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1994), Values Survey Module 1994 (VSM94). German and Dutch version available at www.geerthofstede.com.
- Victor, D.A. (1992), *International Business Communication*, New York: HarperCollins.
- Webster, J. & L.K. Trevino (1995), Rational and social theories as complementary explanations of communication media choices: two policy-capturing studies, *Academy of Management Journal* 38(6): 1544-1572.

Websites

<http://www.geert-hofstede.com/>
<http://www.urbanministry.org/wiki/geert-hofstede-cultural-dimensions>
(all retrieved on December 6th, 2011)

Attitude and engagement in Spanish language press

Kareen Gervasi, *California State University*¹

1. Introduction

This paper examines the use of reported speech in two Spanish language newspapers, *Granma* and *El Nuevo Herald*. I will explain the different tendencies exhibited by news writers in these newspapers from the perspective of Appraisal Theory (Martin and White 2005).

Appraisal Theory deals with the interpersonal aspect of language and was developed within the Systemic Functional Linguistics. Martin describes Appraisal Theory as “a particular approach to exploring, describing and explaining the way language is used to evaluate, to adopt stances, to construct textual personas and to manage interpersonal positions and relationships” (www.grammatics.com/appraisal/...).

In the present work, I analyze how reported speech in news reports implicitly transmits political ideologies that are supported by both *Granma* and *El Nuevo Herald* respectively.

Following Coulmas (1986:2-3), in the case of direct speech, the speaker/writer conveys or aims to convey the exact words uttered by the original speaker by evoking the original speech situation. On the other hand, by using indirect speech, the speaker relates a speech event from his own point of view. Therefore, indirect speech varies in terms of its degree of faithfulness to the words and to the content of the original speech.

A crucial distinction between direct and indirect discourse is that by using direct speech, the speaker ‘lends his voice’ (Coulmas 1986: 2) or ‘plays the role of the reported/original speaker’ (Wierzbicka 1974: 272; Li 1986: 38).

Conversely, when the speaker utilizes indirect speech, he does not play the role of the reported speaker² (Li 1986: 38). With indirect speech, the speaker does not intend to offer a literal quotation of the original voice.

Cameron (1998:51) explains the difference between direct and indirect speech syntactically. In the case of direct quotations, the speaker/reporter reconstructs the deictic orientation of the original speaker and source context, therefore personal pronouns, adverbs of time and space, as well as tense and mood indicate a context different from the one in which the speaker/reporter currently is. Conversely, with indirect speech, the speaker/reporter shifts these elements to adjust them to the current context in which the act of speech reporting occurs.

2. Reported speech in journalistic discourse

In journalistic discourse, according to Waugh (1995: 156-7), the difference between direct and indirect speech is that by means of direct speech the news reporter’s purpose is to replicate the original voice, whereas indirect speech is the journalist’s own version of what was originally said. According to Méndez García (1999: 150), news reporters use direct and indirect speech in order to serve their discourse needs, that is, they manipulate an original speech to organize a news text according to what they seek to inform or argue about, and, to reflect and communicate a specific ideological perspective.

Examples (1) and (2) both represent cases of direct speech and indirect speech

¹ Assistant Professor of Spanish and Spanish Linguistics, California State University, Department of World Languages and Literatures, San Bernardino, USA, kgervasi@csusb.edu.

respectively:

- (1) “Habíamos logrado un verdadero intercambio. Los norteamericanos participaron en actividades de cultura, deporte, peñas musicales, y esto se había hecho cotidiano”, destaca Heydrich. (*Granma*, Diciembre 22, 2005)
 (“We had achieved a true exchange. The Americans participated in cultural events, sports, musical festivities, and this had become very common”, Heyfrich highlighted.)
- (2) Fue en esa oportunidad cuando el ministerio cubano de Salud Pública (MINSAP) alertó por primera vez que la tasa de suicidios en Cuba había rebasado los 20 por cada 100, 000 habitantes. (*El Nuevo Herald*, May 7 2006)
 (It was then when the Cuban ministry of public health (MINSAP) alerted for the first time that the rate of suicides in Cuba had exceeded to 20 for 100, 000 inhabitants.)

Example (3) is a case of what is defined as ‘pseudo-direct speech’ (Maldonado 1999: 3552-53).

- (3) Según la hermana de los Castro, alguien le informó por teléfono desde La Habana que su hermano “estaba fuera de cuidados intensivos”. (*El Nuevo Herald*, Agosto 3, 2006)
 (According to the Castro brothers’ sister, someone informed that his brother “was out of intensive care”.)

In (3), the *El Nuevo Herald* journalist uses quotation marks to enclose the portion quoted from Fidel Castro’s sister public statement that refers to what someone had told her about her brother, that is, that Fidel Castro was no longer in intensive care.

News reports are informative, factual and considered to be public documents. Therefore, news authors seek to convey in their news texts that the information they provide is reliable and verifiable, as they are accountable for the veracity of their written reports to their readership.

Because the present study aims to achieve an objective and unbiased analysis of reported speech in *Granma* and *El Nuevo Herald* news texts, I provide a brief description about each of these two periodicals and the readership that each one respectively serves.

Granma was founded in 1965 as the official organ of the Cuban Communist party, which has been in power since 1959, after the triumph of Fidel Castro’s revolution. *Granma* is published six days a week and it operates an electronic version of each daily issue, which is accessible online.

Granma and other Cuban newspapers reflect the restrictions and censorship that journalists in that country face. The repression of any kind of public dissent has not changed even after the accession to the Presidency of Castro’s brother, Raúl Castro, due to Fidel Castro’s illness.

The Cuban constitution limits free expression rights by describing its free speech guarantee as “freedom of speech and the press in accordance with the goals of the socialist society” (www.cpj.org/censored/censored_06.html). All forms of media, including internet access by Cuban citizens, are strictly controlled by the Cuban government.

El Nuevo Herald, a Spanish-language offshoot of the *Miami Herald*, was launched in 1987. Its primary market is the South Florida region, which has 4.3 million residents nationwide. *El Nuevo Herald* is the third largest Spanish language newspaper in the United States, with a readership that includes Spanish-speaking readers in South Florida, Latin America, and in Caribbean countries. Like *Granma*, *El Nuevo Herald* is widely available on a daily basis to readers around the world via the internet (www.elnuevoherald.com). Published in the United States, *El Nuevo Herald*’s reporters and editors enjoy full First Amendment protections.

In this paper I claim that the patterns of use of reported speech by news writers in *Granma* and in *El Nuevo Herald* are conditioned by their strategic use of indirect speech to implicitly convey their endorsement to evaluative messages that are expressed by the news actors whose voices they quote. News authors in *Granma* favor the use of indirect speech

over direct speech in their news texts in order to convey and implicitly promote opinions or feelings of powerful individuals in Cuba. The high frequency of use of indirect speech in *Granma* may be conditioned by the news writers' intention to convey attitude and engagement to the readership in regards to the ideological perspective of the news actors whose voices news writers quote in written reports.

The preference for indirect speech over direct speech is expected in *Granma*, as *Granma* news writers are expected to speak on behalf of the Cuban government and support its ideology. On the other hand, journalists in *El Nuevo Herald* in Miami should not tend to show any preference for either direct or indirect speech, due to the independence of the news media in the United States.

Previous research (Mendez García de Paredes 1999; van Dijk, 1985a, b; 1986, 1988a, b; Waugh 1995) on journalists' speech discussed the constraints that underlie the process of news reporting. Newspaper texts involve the participation of news authors and their readership as well as a shared social and political context in which news is reported to the public (Waugh 1995). By using indirect speech, the news authors present to the readers their rendition of another's discourse (Waugh 1995: 156-57). In news texts, it is assumed that the journalist has utilized his/her own words, and perhaps summarized the utterances originally produced by a source. Furthermore, news authors and readers are aware that indirect speech structures may contain the journalist's own interpretation.

Direct speech, on the other hand, aims to represent an equivalence in form and meaning between the original voice and the reporting structure. Although direct speech may not be an exact replica of the original discourse, it is still evaluated by both writer and reader as an iconic representation (Waugh 1995: 154-157).

The examined corpus in this work consist of 1,226 structures of direct speech, indirect speech, and pseudo-direct speech, which were extracted from 98 news texts from *Granma* (April 2005, May 2005, October 2005, November 2005, December 2005, January-December 2006, February 2007, April 2008 and January 2009) and 81 news texts from *El Nuevo Herald* (May 2006, July 2006, November 2006, December 2006, July and July 2009).

For this study, the choice of different time periods for the selection of news texts from *Granma* and *El Nuevo Herald* respectively is justified by the fact that the US-Cuba political relations have not changed since 1959, even after Castro renounced his position to his brother Raúl Castro due to his failing health in 2006. Miami, as the center for political opposition to the Castro regime, has maintained a unified anti-Castro ideology and discourse since Fidel Castro seized the government in Cuba in 1959. This is reflected in the survival of an anti-Castro ideology and discourse that are shared by the first exiles in 1960, the later generations of refugees in Miami and their descendants, including US-born Cuban-Americans (Lynch 2009:22-23).

For these reasons, the present study presumes that both *Granma* and *El Nuevo Herald* are likely to have utilized direct and indirect speech in the same manner and for much the same reasons over the course of a long period of time, rather than such journalistic conventions evolving or changing over the course of time.

From each of the news texts from *Granma* and *El Nuevo Herald*, all of the instances of direct and indirect quotations were collected from news reports of local, national, and international current events; no editorial or opinion articles were included in this investigation.

In the present study, the Program for Statistical Analysis SPSS 7.5 for Windows was used to measure the statistical significance of the correlations established in this study. In the statistical computer program used in this paper, SPSS, the letter *p* indicates the level of probability of the cross-tabulation of variables. The hypothesis that two variables are independent is rejected if the observed significance level is less than 0.05 or 0.01 (Norusis

1993: 208). In the present study I used the 0.05 significance level for all the cross-tabulations that were made in all of the tables. Thus, $p < .000$ means significant correlation.

Table 1 reveals different tendencies in the selection of in/direct speech in speech reporting between *Granma* and *El Nuevo Herald*.

Table 1: Patterns of use of direct and indirect speech in Granma and El Nuevo Herald

Type of reported speech	Granma		Nuevo Herald		Total	
	N	%	N	%	N	%
Direct Speech	177	30%	248	40%	425	35%
Indirect Speech	365	61%	244	39%	609	50%
Pseudo-direct speech	56	9%	136	22%	192	16%
Total	598	100%	628	100%	1226	100%

$p < .000$

According to the results in Table 1, *Granma* journalists favor indirect speech (61%), which is twice more frequent than direct speech (30%). In contrast, the frequencies of direct speech and indirect speech are very close in the *El Nuevo Herald* (40% and 39%, respectively).

The hypothesis in this work is that the preference for indirect speech within *Granma* over direct speech may be influenced by the ideological orientation that *Granma* journalists share and by the ideology that they intend to transmit to the public through their reports.

3. Evaluative and non-evaluative meanings of direct and indirect speech

In this paper, the functional roles of direct and indirect speech are examined in order to explain their use in news texts in *Granma* and in *El Nuevo Herald*.

In the present study, a direct or indirect quotation has an *evaluative* meaning when the quoted utterance conveys a negative or positive assessment, defined as ‘*attitude*’ by White and Thompson (2008:10-11) in their analysis of evaluation and journalistic style. These assessments can be emotional reactions (*affect*); they can be *judgements* or normative claims of human behavior of moral character through reference to notions such as ethical/unethical, courageous/cowardly, honest/dishonest, among others; and they may also be *appreciation*, which White and Thompson (2008) define as assessments of a social value to artifacts, natural objects, texts, and states of affairs in regards to their perceived aesthetic qualities and social significance, for instance their perceived potential to be harmful or beneficial (White and Thompson 2008:10-11).

An example of *affect* is (4), in which a Cuban girl is quoted in *Granma*, who expresses her deep emotion for being able to witness the voting process in one of the Cuban governmental political party elections.

(4) “En las anteriores elecciones, yo estaba en preescolar, y acompañé a mi abuela. Cómo me gustó oír a los pioneros decir: ¡Voto!..., mira, yo quiero estar allí, porque es un recuerdo que tendré para toda mi vida”, dijo la niña. (*Granma*, April 14, 2005)

(“In the previous elections, I was in nursery school and accompanied my grandmother. I really liked the pioneers say: I vote! See, I want to be there, because this is a memory that I will keep for the rest of my life” the girl said.)

In example (5), which illustrates *judgement*, the Cuban Public Health secretary criticizes the negative consequences that the economic sanctions imposed on Cuba by the United States had on the Cuban public health.

(5) Esta cifra no incluye el incalculable daño por el sufrimiento infligido al pueblo por la carencia de medicamentos, equipos y material gastable, en todas las instalaciones del país. Y que “no se puede cuantificar porque no tiene precio”, expresó el ministro de Salud Pública, José Ramón Balaguer, en un foro de debate por Internet,... (Granma, October 15, 2005)

(This amount does not include the incalculable damage due to the suffering that has been imposed to the (Cuban) people because of the lack of equipment and materials, in all of the country's infrastructure. And this “cannot be calculated because it is incalculable”, the Public Health Secretary expressed.)

In (6), an example of **appreciation**, an American exchange student in Cuba praises the cultural and social significance of their educational experience in Cuba.:

(6) “Habíamos logrado un verdadero intercambio. Los norteamericanos participaron en actividades de cultura, deporte, peñas musicales, y esto se había hecho cotidiano”, destaca Heydrich. (Granma, Diciembre 22, 2005)

(“We had achieved a true exchanged. The American people who participated in the cultural sports and folkloric activities, and this has become a daily practice”, Heydrich highlighted”)

As defined by Thompson and Hudson (2000), ‘**evaluation**’ is the broad cover term for the expression of the speaker or writer's attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that he or she is talking about (Thompson and Hudson 2000: 5). Based on this definition, in the present paper I have grouped as **evaluative** all quotes that convey *affect, judgement* and *appreciation*.

In contrast, non evaluative quotes in the present work consist of reported speech that do not exhibit a negative or positive assessment of objects, individuals or states of affairs.

Example (7), a non-evaluative quote is illustrated:

(7) “Hoy el paciente tiene un peligro potencial de muerte, porque depende de la evolución de un trombo que tiene alojado en el confluente yugulo subclavio izquierdo, el cual se está tratando adecuadamente”, afirma el médico en declaraciones reproducidas en el noticiero televisivo y en el espacio digital. (Granma, July 3, 2010)

(“Today, the patient is in danger of death, because his condition depends on a the evolution of a blood clot in the patient's blood vessels located in the head and neck, which is being treated adequately” the doctor asserted in statements that were played in the news television channel and via internet.)

In (7), the Granma news writer quotes the words of a medical doctor who was treating a Cuban dissident, Guillermo Fariñas, while he was on a hunger strike that lasted several months and that aimed to pressure the Cuban government to release a group of political dissidents from Cuban prisons. Fariñas' health deteriorated so much that his death was considered imminent.

Table 2 and Table 3 correlate the cases of direct and indirect speech in *Granma* and in *El Nuevo Herald* respectively with two functions accomplished by the reported speech, that is, evaluative an non evaluative.

Table 2: Direct and indirect speech in Granma and El Nuevo Herald within the non-evaluative function

Newspaper	Direct Speech		Indirect Speech		Pseudo-direct speech		Total	
Granma	32	29%	167	50%	19	26%	218	42%
El Nuevo Herald	77	71%	169	50%	54	74%	300	58%
Total	109	100%	336	100%	73	100%	518	100%

p<.000

Table 3: Direct and indirect speech in Granma and El Nuevo Herald within the evaluative

function

Newspaper	Direct Speech		Indirect Speech		Pseudo-direct speech		Total	
Granma	123	42%	125	63%	23	22%	271	45%
El Nuevo Herald	171	58%	75	38%	81	78%	327	55%
Total	294	100%	200	100%	104	100%	598	100%

p<.000

A comparison of the Tables 2 and 3 within the *evaluative function* reveals that direct speech is clearly preferred by news reporters in *El Nuevo Herald* when they convey what has been said by an original speaker (71% compared to 29% in *Granma* in Table 2).

A similar pattern is shown by Table 3, as indirect speech is also preferred by *El Nuevo Herald* journalists within the evaluative function (58% and 42% in *El Nuevo Herald* and *Granma* respectively). These results may indicate that irrespective of whether the words that are quoted are evaluative or non-evaluative, *El Nuevo Herald* reporters favor the use of direct quotations (direct speech) to place a distance between their own words and those of the persons they quote.

In contrast, the Tables 2 and 3 reveal that within the evaluative function, neither *Granma* nor *El Nuevo Herald* favor direct or indirect speech (50% for direct and indirect speech respectively).

However, in the evaluative function, *Granma* news writers strongly favor the use of indirect speech when quoting a speaker's evaluative speech in Table 3 (63% and 38% for *Granma* and *El Nuevo Herald*, respectively).

The lack of opportunities to express political opposition in Cuba appears to favor the journalistic style exhibited by *Granma* journalists. The line between the journalist's own words and those that belong to another is not as predominant in *Granma* as it is in *El Nuevo Herald*. The more frequent use of indirect speech in *Granma* when quoting evaluative statements indicates a deeper level of support of the government's ideology by not separating the voice of the news reporter from the messages transmitted by the original voice opinions and judgments and emotions by means of blurring the distance between the journalists' and the news actors' voices in the reported speech.

Within Appraisal Theory, Martin and White (2005) define *engagement* as "those meanings which in various ways construe for the text a heteroglossic backdrop of prior utterances, alternative viewpoints and anticipated responses." (2005:97).

In the present study, the news writer may choose to *distance* himself/herself from the original voice that he/she quotes. This choice is influenced by the news writers' ideological point of view and that of the newspaper they write news reports for.

Consider the example of a writer who uses grammatical devices to convey his/her degree of *engagement* towards a position uttered by the original voice. Attribution is the expression of *engagement* by means of grounding the messages that are being conveyed to the readers in an external voice, which is subjective.

Consider example (8), which paraphrases the words of a Cuban government authority who complains about the economic sanctions imposed by the United States on Cuba and how these sanctions have prevented a young boy to receive an award that he had won in a contest organized by the United Nations.

(8) Manifestó que la guerra económica de Washington contra La Habana afecta toda la vida nacional, incluso impidió que el niño cubano Raydel Sosa recibiera una cámara fotográfica por haber ganado un concurso convocado por las Naciones Unidas. (Granma 10/4/2006)

(He expressed that Washington's economic war against Havana affects all aspects of life in Cuba and that it also prevented the Cuban child Raydel Sosa from receiving a camera for winning a contest that was sponsored by the United Nations).

In example (9), a journalist from *El Nuevo Herald* uses direct speech to report what the news writer in *Granma* communicated regarding a Cuban dissident, Guillermo Fariñas' refusal to eat during his hunger strike against the government.

(9) "Por tanto, de ningún modo puede forzársele a ingerir alimentos, como hacen cotidianamente las autoridades norteamericanas en las cárceles de tortura de Guantánamo, Abu Ghraib y Bagram, en violación de los derechos de los detenidos", enfatizó el órgano oficial del Partido Comunista de Cuba. (El Nuevo Herald, Marzo 9, 2010)
("Therefore, we cannot force him to ingest food, as the American authorities do in the torture prisons in Guantánamo, Abu Ghraib and Bagram, in a violation of the detainees rights" the official organ of the Communist Party in Cuba emphasized.)

The *evaluative* quotation of *judgement* in (9) is written using direct speech in order to explicitly convey a distance between the journalist's own words and those uttered by the news writer from *Granma*.

The *El Nuevo Herald* journalist chooses to use direct speech in (9) in order to explicitly convey a distance between his/her own words and those uttered by the *Granma* news reporter.

The writer in example (9) seeks to establish a distance between the voices of the speaker he/she quotes in the news report and his/her own voice.

News writers in *Granma* favor indirect speech to implicitly position themselves as supporting the Cuban regime's ideology, whereas news authors in *El Nuevo Herald* tend to prefer direct speech to establish a boundary between the voices of the speakers they quote and their own voice.

In example (10), not included in the examined data, a reporter in *El Nuevo Herald* uses a direct quotation to reproduce the words of Guillermo Fariñas, who accuses the Castro brothers of being responsible for his imminent death as a consequence of his hunger strike:

(10) "Los únicos responsables de mi futuro deceso son los hermanos Fidel y Raúl Castro. Confío en el equipo médico y paramédico que me atiende. Es por eso que he rechazado las diferentes ofertas que me han hecho para irme a tratar a otros países", dijo el psicólogo y periodista. (El Nuevo Herald 7/6/2010)
("The sole responsible people for my future death are the Castro brothers, Fidel and Raúl. I trust the medical and paramedic team that is treating me. This is why I have declined various offers that I have received to leave and get treatment abroad"; said the psychologist and journalist (Fariñas).)

The direct quote in (10) expresses Fariñas' positive statement about the Cuban doctors who are taking care of his health, but it also cites his accusation to the Castro brothers of being the sole responsible individuals for his potential death. The journalist in *El Nuevo Herald* cites both the parts of Fariñas' original words to convey his objectivity by including Fariñas' praise for the Cuban doctors as well as his accusation of the Castro brothers of being responsible for this death.

In example (10), notice that the quote is a case of direct speech to transmit Fariñas' real words, which are charged with emotion. After the publication of the news reports in the examples (9) and (10), the Cuban government publicly declared that after talks with the Catholic church, 52 political prisoners would be released from Cuban prisons.

4. Conclusions

The analysis of reported speech in *El Nuevo Herald* and *Granma* supports the claim that semantic and pragmatic factors have an influence on the newspapers' tendency to favor the

use of direct and indirect speech, which appears to be conditioned by the ideological point of view of the newspaper, and by the degree of freedom of expression that news reporters have in their respective countries.

Within the non-evaluative function, direct speech is preferred by *El Nuevo Herald* journalists (Table 2, 71%). This preference by *El Nuevo Herald* journalists is also seen within the evaluative function, although it was noticed that direct speech increases its use within the evaluative function among *Granma* news (Table 3, 42%). These results suggest that more subjective and emotionally charged quotations contents tend to be reported in a more objective manner by *El Nuevo Herald* journalists, as they tend to use the direct style to quote objective and subjective information and hence distance themselves from any association that may be made between their own speech and that one of the original speaker, irrespective of whether the content of the quote is of a subjective or an objective nature.

With regards to the use of indirect speech in the non-evaluative function, the results in Table 2 revealed that this type of reported speech was equally favored by both *Granma* journalists and *El Nuevo Herald* journalists (Table 2, 50% within each of the two newspapers)

The clearest pattern of preference towards indirect speech was seen in Table 3. Indirect speech was clearly favored by *Granma* news writers within the evaluative function (Table 3, 63%, as compared to 38% within *El Nuevo Herald*).

This strategic use of indirect speech by *Granma* journalists allows them to align their own voices with those of powerful news actors in Cuban society, who are the members and supporters of the Cuban Communist Party. *El Nuevo Herald* news writers have the option to either endorse or not a message that they report to their readership, as reflected in their proportionate use of direct and indirect speech.

The use of pseudo-direct quotations appeared more frequently within *El Nuevo Herald* news writers, as was observed in the Tables 2 and 3.

The news writers may utilize pseudo direct quotations to convey emotion, irony or skepticism when reproducing the original voice of the person being quoted by them.

Further research is necessary regarding the constraints that underlie the use of other reporting structures which are part of the range of grammatical forms (clausal, nominal, adverbial) that appear in speech reporting in *Granma* and *El Nuevo Herald*.

Future research should also focus on the illocutionary force transmitted by the verbs of communication that journalists utilize in speech reporting. For instance, Spanish verbs such as *decir* 'to say' and *comentar* 'to comment' may be used to convey the reporter's neutral stance towards an original speech. On the other hand, verbs such as *denunciar* 'denounce', *reclamar* 'complain' may express evaluative statements that were produced by an original voice.

References

- Cameron, R. (1998), A variable syntax of speech, gesture, and sound effect: Direct quotations in Spanish, *Language variation and change* 10: 43-83.
- Coulmas, F. (ed.) (1986), *Direct and indirect speech*, Berlin; New York; Amsterdam: Mouton, de Gruyter.
- Hunston, S. & G. Thompson (eds) (2000), *Evaluation in text. Authorial Stance and the construction of discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Li, C. (1986), Direct and indirect speech: a functional study, in F. Coulmas (ed.), *Direct and indirect speech*: 29-45, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lynch, A. (2009), Expression of cultural standing in Miami: Cuban Spanish discourse about Fidel Castro and Cuba, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* 14: 21-48.
- Martin, J.R. & P.R. White (2005), *The language of evaluation: appraisal in English*, New York: Palgrave Macmillan.
- Méndez García de Paredes, E. (1999), Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos,

- Pragmalingüística* 7: 99-128.
- Norusis, M.J. (1993), *SPSS for Windows: base system user's guide*, Chicago: SPSS Inc.
- Van Dijk, T. (ed.) (1985a), *Handbook of discourse analysis*, London: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1985b), *Discourse and communication: new approaches to the analysis of mass media discourses and communication*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Van Dijk, T.. (1986), News Schemata, in C. Cooper & S. Greenbaum (eds.), *Studying writing, linguistic approaches*: 155-186, Beverly Hills, CA: Sage.
- Van Dijk, T (1988a), *News as discourse*, London: Lawrence Earlbaum.
- Van Dijk, T. (1988b), *News analysis*, London: Lawrence Earlbaum.
- Waugh, L. (1995), Reported speech in journalistic discourse: the relation of function and text, *Text* 1: 129-173.
- White, P.R.R & Thomson, E.A. (eds.) (2008), The news story as rhetoric: linguistic approaches to the analysis of journalistic discourse, in E. Thompsson & P.R.R. White (eds.), *Communicating conflict. Multilingual case of the news media*: 1-24, London and New York: Continuum.
- Wierzbika, A. (1974), The semantics of direct and indirect discourse, *Papers in linguistics* 7 (3/4): 267-307.

Internet sources

- <http://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalOutline/.../App>
- http://www.cpj.org/censored/censored_06.html

Op de grens van neutraliteit: de casting van vierde partijen in politieke TV-interviews

Erica Huls,¹ Naomi Pijnenburg
Universiteit van Tilburg

1. Inleiding

1.1 Casting van derde partijen

Het huidige beroep van nieuwsinterviewer wordt gekenmerkt door een spanning (Clayman & Heritage 2002: 119-131; Hutchby 2006: 127-133). Enerzijds wordt van de journalist verwacht dat deze op neutraliteit gericht is² en politiek onpartijdige vragen stelt; anderzijds is het ook de taak van de journalist – als waakhond van een op participatie gebaseerde democratie – aanvallend te zijn en indringende, kritische vragen te stellen. Journalisten reageren op deze spanning door vraagvormen te gebruiken die zowel het neutraliteitsprincipe huldigen, als ook kritisch stelling nemen, dat wil zeggen vraagvormen waarin een complexe positionering van de participanten gerealiseerd wordt (Goffman 1981; Lauerbach 2007), zoals de beweringen door een derde partij (Clayman 1988).

Het volgende interviewfragment bevat een voorbeeld van een vraagvorm waarin een derde partij is opgevoerd. Het is afkomstig uit de laat op de avond door de VARA/NPS uitgezonden talkshow 'Pauw & Witteman'. RTL heeft in de aanloop naar de Tweede Kamerverkiezingen van 2006 een tweedebat tussen de partijleider van het CDA Jan Peter Balkenende en de partijleider van de PvdA Wouter Bos georganiseerd en op TV uitgezonden. Daarmee werden de andere politieke partijen uitgesloten van een gelegenheid om zich in de media te profileren.

Fragment 1: De casting van een derde partij (IR = Paul Witteman, GE = lijsttrekker van de SP Jan Marijnissen; de transcriptieconventies worden aan het eind van dit artikel verklaard)

- 1 IR Jan Marijnissen, dat- j- je was er inderdaad niet bij, want (.) RTL had ervoor gekozen (.) om een
2 → tweedebat te organiseren. Femke Halsema zei daar in >De Leugen Regeert< hele boze woorden
3 → ↑over, André Rouvoet liet vanochtend in de Volkskrant weten dat die het een vorm van kiezers-
4 bedrog ↑vond, (0.7) vind je dat ook?
5 GE [mmhmmh.
6 (0.7)
7 GE .hh Ja:- ik- ja- weet je, ik begrijp het niet. 't 't 't Is Echt- het zijn de media voor AL die (.) de
8 indruk willen wekken, het gaat hier eigenlijk bij deze verkiezingen maar om EEN ↑ding, (.) wie
9 wordt de premier, wie komt er in het Torentje te zitten. .hhh En volgens mij zijn verkiezingen is
10 dat geen veredelde banenmarkt voor premierschap, .hh het is ook geen Idols, het gaat hier over de
11 toekomst van Nederland, 't beleid, de regering. .hh En (.) d'r is EEN troost, het NOS-journaal heeft
12 dat de vorige week onderzocht en dan blijkt toch dat mensen zeggen ik vind de regering, de
13 coalitie, belangrijker dan wie de premier wordt. .hh Ik vind het beleid, (.) wat gaan we doen in

¹ Departement Communicatie- en Informatiewetenschappen, Universiteit van Tilburg, huls@uvt.nl. Dit artikel wordt ondersteund door informatie op een website (Huls 2011). Daar zijn de videoclips van de fragmenten gepubliceerd, een uitgebreide beschrijving van de methode van onderzoek met verantwoording van de gemaakte keuzes, het verslag van de analyse van de casting van een vierde partij in de vorm van een foto en de discussie van het onderzoek. Ook zijn daar tabellen gepubliceerd, die onderbouwen dat de gekozen voorbeelden representatief zijn voor de materiaalverzameling en dat termen zoals 'vaak' gebruikt zijn in de rapportage van de resultaten. Wij zijn Jasper Varwijk erkentelijk voor het videomateriaal en zijn bijdrage aan de transcripten.

² In de vakliteratuur wordt erkend dat journalisten niet in absolute zin neutraal kunnen zijn. Daarom is het onderscheid ingevoerd tussen 'neutralism' en 'neutrality' (Clayman & Heritage 2002: 119-120), waarbij de notie 'neutralism' verwijst naar een gerichtheid op neutraliteit.

- 14 Nederland, gaan we het nou echt oplossen een aantal [dingen, .hh vind ik belangrijker dan de=
 15 IR [Mhhmh
 16 GE =poppe [tjes
 17 IR [Maar kijk d'r zijn de komende drie weken zijn er tal van debatten. ((vervolgt))

De interviewer maakt hier de participantenstructuur van het interview complexer door er derden, namelijk Femke Halsema (2) en Andre Rouvoet (3), in te betrekken. De functie daarvan is dat de interviewer gezichtspunten naar voren kan brengen zonder zelf stelling te nemen (Clayman 1988: 482-484). Met andere woorden: de interviewer lokt in een een-op-een interview discussie uit met behoud van zijn neutrale positie.

1.2 Casting van vierde partijen

Ons onderzoek richt zich op een nog niet eerder beschreven variant van complexe casting in politieke interviews, die we casting van vierde partijen hebben genoemd. Van een casting van een vierde partij is sprake wanneer een interviewer een gast aan tafel, een videoclip, een foto of een voorwerp inzet in een vraag-antwoordsequentie of discussie met een politicus. Dit type casting is een betrekkelijk nieuw fenomeen. Het past in een wereldwijd waargenomen trend die inhoudt dat de informatievoorziening op TV in een steeds grotere verscheidenheid aan interactieve en pakkende vormen gegoten wordt (Clayman 2006). Een Nederlandse exponent van deze trend is de in 2006 gestarte talkshow 'Pauw & Witteman'. In dit programma is de een-op-een vorm van het traditionele interview verlaten voor een qua participantenstructuur complexere vorm met twee interviewers, drie of meer gasten aan tafel met de optie om er een extra tafeltje bij te zetten en publiek in de studio. Ook de technische mogelijkheden om extra partijen op een voor iedereen waarneembare en authentieke wijze aan het platform te laten deelnemen zijn ten opzichte van de jaren negentig van de vorige eeuw verruimd. Een deskundige kan bijvoorbeeld via een videoclip op videowalls in de studio in het gespreksverloop worden ingevoegd, en videobeelden of foto's kunnen worden opgeroepen om een punt te adstrueren. Verder hebben de interviewers knoppen voor zich die ze kunnen benutten om specifieke videoboodschappen uit te zenden. Hier volgt een voorbeeld van een casting van een extra partij door middel van een videoclip.

Fragment 2: De casting van een vierde partij³ (IR1 = Paul Witteman, IR2 = Jeroen Pauw, GE = VVD-minister voor Vreemdelingenzaken en Integratie Rita Verdonk)

- 1 IR1 Mevrouw Verdonk. (0.2) uh: ((schraapt keel)) (0.2) Z- Zullen we het even over generaal pardon
 2 hebben, want daar wordt uh voortdurend over gesproken door (.) jan en alle↑man. D'r was
 3 overigens zaterdag een demonstra↑tie. Ik weet niet of u daar het nodige van heeft meegekregen. .hh
 4 Het gaat om de uitgedrocedeerde asie:lzoe↑kers, .hh ook wel de zesentwintigduizend gezichten
 5 genoemd. Dat zijn er geen zesentwintigduizend meer. .hh Uhm maar er zijn in- (.) en eigenlijk in
 6 toenemende mate ook in uw eigen partij blijkt uit de enquête, zijn er mensen die zeggen .hh die
 7 mensen die hier nu (0.3) nog zijn (.) en die (0.4) verdwaasd door Nederland rondlopen, laten het er
 8 → een paar duizend zijn, .hh geef die nu de kans om hier (0.3) te blijven. .hh Die demonstratie daar (.)
 9 → zijn beelden van geweest in het RTL (.) jour↑naal. Laten we even ↑zien.
 10 (1.6)
 11 → ((De beelden van de demonstratie waarover de interviewer spreekt worden afgespeeld.))
 12 (0.7)
 13 IR1 .hh En het gaat maar ↑door. De protesten blij↑ven. (0.2) .hh Uh en mijn vraag is om te beginnen
 14 eigenlijk van- van humane ↑aard, maakt u zich helemaal geen zorgen (0.4) .hh om die paar duizend
 15 mensen, niemand weet precies hoeveel het er zijn, .hh die in Nederland rondlopen, die geen status
 16 hebben, die eigenlijk weg moeten, niet weggaan .hh en uh al of niet worden opgevangen door (0.5)
 17 °mensen die toevallig uh een warm hart toedragen?°

³ In dit fragment is ook sprake van een casting van een derde partij in 5, 6 en 7, maar dat is niet het gezichtspunt van waaruit we het hier behandelen.

18 (2.0)
 19 GE Nou, ik ben blij dat u me (.) de gelegenheid geeft om het (.) nog eens even uit te leggen, want ik
 20 hoor hier wee:r (0.4) het gaat om >zesentwintigduizend mensen< die al ja:ren in Nederland zijn.
 21 (0.6) Ik heb uh [h-
 22 IR1 [Dat zei ik niet hoor. [Ik zei da- dat het daarmee begon. Ja.
 23 GE [Nee. Nee, nee. Ik ci [teer de uh de uitzending.
 24 IR2 [Ja. Dat hoorden we op het RTL
 25 Nieuws.
 26 GE Ja, ja.
 27 IR1 Ja.

Blum-Kulka (2005: 291) heeft de verbinding gelegd tussen een verandering van de participantenstructuur en een verandering van de 'key' of toonsoort. Het begrip 'keying' heeft betrekking op variaties in de subtiële modaliteiten van communicatie, die we, net als de emotionele kleur die een stem kan aanbrengen, niet kunnen benoemen. De herkenning van de toon ligt cultureel gevoelig. Zoals otters het primaire kader van hun interactie door middel van 'keying' kunnen veranderen van vechten in spelen (Bateson 1972), zo ook kunnen interviewers door middel van 'keying' een discussie veranderen in neerhaal-TV.⁴ Fragment 3 laat zo'n verandering zien. De geïnterviewde is met haar dochter te gast geweest in het TV-programma Catherine. De interviewers hebben haar motieven bevraagd en verschillende keren geopperd dat ze dit gedaan heeft vanwege de verkiezingen. De geïnterviewde ontkende telkens en benadrukte dat ze het gedaan heeft omdat ze het leuk vond.

Fragment 3: De casting van een vierde partij met verandering van de toonsoort (IR1 = Jeroen Pauw, IR2 is Paul Witteman, GE = Kamerlid voor de SP Agnes Kant)

1 IR1 Maar het was niet in u opgekomen dat dit met de verkiezingen te maken had en dat dit wel zo
 2 handig zou kunnen zijn?
 3 GE Nee neeh dit is (.) d- i- ik vind het wel prettig dat mensen eens een keer een andere ↑kant van
 4 mij-
 5 ((IR 1 speelt een fragment af waarin Clinton zijn legendarische uitspraak doet:))
 6 → "I did <not:t [ha:ve sexual >relations with that woman."
 7 IR2 [huh huh huh °huh huh°
 8 (0.6)
 9 IR2 huh [huh °huh huh° huh huh
 10 IR1→ [Als wij dat draaien dan betekent dat >we geloven de gast niet.<
 11 (0.3)
 12 GE Ja. Ja, dat ma:g. Dat mogen [jullie geloven, maar .hh ja tuurlijk komt het goed uit dat=
 13 IR1 [Oké.
 14 GE =het nu verkiezingen zijn en dat ik ook in zo'n leuk programma mag zitten en ik vind het
 15 ontzettend leuk dat nu de verkiezingen eraan komen >dat ik hie:r mag zitten< =
 16 = [Natuurlijk, hè. [(0.4) Is toch geweldig! Maar-
 17 IR1 [Ja. Wij ook.
 18 IR2 [Te meer daar- Te meer ((vervolgt))

Met de casting van Clinton in regel 6 wordt de politicus gepositioneerd als iemand die de werkelijkheid verhuult. Hoewel op zich ernstig, gebeurt dat op een originele en grappige manier: de toonsoort van het gesprek verandert.

1.3 Onderzoeksvraag

Het is de vraag van dit onderzoek of het casten van een vierde partij meer is dan de opvoering van een derde partij in een nieuw jasje. Die vraag zal met behulp van conversatie- en

⁴ Dit is onze term voor wat in de volksmond afzeik-TV heet.

discourseanalyse worden beantwoord. Mogelijk kunnen we uit de beschrijving van een verzameling van castings van derde en vierde partijen afleiden dat interviewers met de casting van een vierde partij, meer dan met de casting van een derde partij, de grens van de neutraliteit opzoeken en de toonsoort wijzigen.

2. Data en methode

Het onderzoek is een corpusanalyse van 76 fragmenten met castings van derde en vierde partijen uit de talkshow Pauw & Witteman. 29 fragmenten zijn castings van een derde partij, 26 fragmenten zijn castings van een vierde partij in de vorm van een videoclip, 12 fragmenten betreffen de casting van een gast aan tafel, vier keer is een voorwerp met een symbolische betekenis en vijf keer een foto opgevoerd. De fragmenten zijn afkomstig uit interviews met politici die bij Pauw & Witteman te gast waren in de aanloop naar de Tweede Kamerverkiezingen van 2006.

Pauw & Witteman is een op werkdagen uitgezonden programma “met de urgentie van de actualiteit, de waan van de week en het gesprek van de dag” (Pauw & Witteman 2011). De interviewers Jeroen Pauw en Paul Witteman gaan in gesprek met gasten die een vooraanstaande rol spelen in de politiek, de cultuur en de wetenschap. Het is een serieus programma, dus geen satire of scherts, maar het heeft wel humor. De afleveringen duren ongeveer een uur. Per aflevering nemen drie of vier gasten plaats aan tafel, die ieder ongeveer 15 minuten worden geïnterviewd. Er is publiek in de studio. De videoclips en foto's worden getoond op videowalls rondom.



Figuur 1: De interviewsetting: momentopname, waarbij de aandacht van de gasten gericht is op de foto die op de wall rondom getoond wordt

Dit onderzoek is een secundaire analyse van het materiaal dat Jasper Varwijk in het kader van zijn onderzoek naar politieke partijdigheid in aanvallend vraagontwerp heeft verzameld (Huls & Varwijk 2011; Varwijk 2008). We hebben Varwijks transcripten verder uitgewerkt met informatie over de voor dit onderzoek relevante gespreks- en interactiekenmerken. Deze kenmerken zijn genoteerd volgens de systemen van Jefferson (2004) en Glenn (2008). De relevante tekens en conventies worden aan het eind van dit artikel toegelicht. Als hulpmiddel

bij de transcriptie is de Soundscriber (2004) gebruikt, een computerprogramma met dezelfde functies als een bandrecorder met voetpedaal; pauzes, stiltes en ademhappen zijn met het programma Audacity (2011) vastgesteld.

De analyse is gericht op de volgende verschijnselen:

1. Op welke plaats in de sequentie wordt een extra partij gecast (Schegloff 2007): in de pre-expansie, in de ‘eigenlijke’ sequentie, in de post-expansie enzovoort? In de fragmenten 1 en 2 wordt de extra partij gecast in de inleiding op de hoofdvraag, in fragment 3 in de afsluiting van een sequentie.
2. Hoe verloopt de sprekerswisseling wanneer een extra partij wordt opgevoerd (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974)?
 - 2.1. Is de casting van een extra partij een actie die de interviewer in één beurt, eventueel gesteund door luistersignalen van de geïnterviewde, uitvoert (fragment 1) of zijn er meer partijen bij betrokken en gaan er meer beurten overheen? In fragment 2 komt de extra partij zonder interactie op het platform; in fragment 3 levert IR2 een bijdrage.
 - 2.2. Gaat de casting van een extra partij gepaard met ‘gaps’ – opgevat als stiltes tussen beurten van een seconde of meer – en overlappingsen – opgevat als het starten van een beurt voordat een PRO (‘plaats relevant voor overdracht’, dat wil zeggen: moment van beurtwisseling) bereikt is? De sprekerswisseling in fragment 1 verloopt zonder opmerkelijke pauzes en overlappingsen; fragment 2 bevat in 18 een ‘gap’.
3. Komen er in de context van een casting van een extra partij gespreksproblemen naar voren (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977)? Indicatief daarvoor zijn het herstarten en het afbreken van een uiting tijdens simultane spraak, het simultaan stellen van een vraag die geen voortzetting krijgt en de expliciete verwoording van een gespreksprobleem. In fragment 2 breekt de geïnterviewde in 21 haar beurt af, terwijl de interviewer in 22 een probleem signaleert en herstart.
4. Gaat de casting van een extra partij gepaard met hoorbaar lachen (Drew 1987; Glenn 2008; Provine 2000)? Lachen heeft standaardkenmerken die ervoor zorgen dat het herkend wordt en variabele kenmerken die het mogelijk maken dat het verschillende functies vervult. Een minimale lach bestaat uit een explosie van lucht in een spraaksegment of op zichzelf staand. Op zichzelf staand lachen bestaat uit een aantal korte, ritmische lettergrepen met een stemloze glottale fricatief, gevolgd of voorafgegaan door een met open mond geproduceerde klinker of nasale medeklinker. Lachen wordt vaak gedeeld en begint dan met een uitnodiging om te lachen en een acceptatie. In meer-partijenconversatie kan het lachen gespreksdeelnemers in- en uitsluiten en subtiel werk verrichten op de dimensie van de affiliatie en dissociatie van gespreksdeelnemers. In fragment 3 lacht interviewer 2 in 7 en 9, terwijl interviewer 1 de extra partij cast en niemand meelacht.
5. Hoe reageren de geïnterviewde en de gasten aan tafel op de castings?
 - 5.1. Voeren zij gezichtsbeschermende acties uit? ‘Gezicht’ is een tweeledige basisbehoefte: mensen hebben enerzijds behoefte aan onafhankelijkheid en anderzijds aan betrokkenheid (Brown & Levinson 1987). Dit gezicht kan opzettelijk of onopzettelijk worden aangevallen (Culpeper, Bousfield & Wichmann 2003), waarna de geïnterviewde kan proberen het gezichtsverlies te beperken. Zie fragment 3: de geïnterviewde accepteert de actie van de interviewers in 12 en probeert daarna haar gezichtsverlies te beperken door de redelijkheid van haar eerdere antwoorden te belichten.
 - 5.2. Schakelen zij over naar een metacommunicatief niveau (Watzlawick, Beavin & Jackson 1972) in de zin dat zij de conversatie zelf het onderwerp van het gesprek maken? We hebben dit fenomeen ‘metaconversatie’ genoemd. Zie fragment 2 regel 19 en fragment 3 regel 12.

Hieronder wordt per castingstype gerapporteerd, waarbij de casting van een vierde partij in de vorm van een foto is weggelaten, omdat dat type niet essentieel is voor dit artikel. De weggelaten paragraaf is gepubliceerd op de website (Huls 2011). Daar is ook een uitgebreidere beschrijving van de methode van onderzoek gepubliceerd.

3. Resultaten

3.1 Casting van een derde partij

De derde partij wordt in vergelijking met de andere castingstypen vaak vooraan in de sequentie – in de presequentie, de hoofdvraag of de inleiding daarop – of midden in de sequentie opgevoerd. Doorgaans is deze casting in één beurt gebeurd. Verder steunt de geïnterviewde de casting relatief vaak met goedgetimed luistersignalen. Gespreksproblemen en herstelfenomenen zijn niet frequent. Ook gaat deze casting doorgaans niet gepaard met lachen, gezichtsbeschermende acties en metacommunicatie.

Fragment 1 is karakteristiek voor de casting van een derde partij: deze wordt vooraan in de sequentie in één gespreksbeurt gecast, de geïnterviewde vult het moment waarop de interviewer even stilvalt alvorens zijn eigenlijke vraag te stellen met een luistersignaal in 5 en hij produceert na een korte pauze zijn antwoord in 7. Ook daarna verloopt de beurtwisseling soepel: de interviewer laat horen dat hij luistert en start zijn vervolgvraag kort voordat de geïnterviewde is uitgesproken.

3.2 Casting van een vierde partij met behulp van een videoclip

Dit type casting is relatief vaak aangetroffen aan het einde van een sequentie. Het vergt meer interactie, de overlappings zijn frequenter en we zien ook vaker de combinatie van ‘gap’ en ‘overlap’. Het gespreksverloop is vaker problematisch en het vertoont vaker kenmerken van herstel. De helft gaat gepaard met lachen. Gezichtsbeschermende acties en metaconversatie komen ook geregeld voor.

Fragment 2 laat zien dat dit type casting overeenkomsten kan hebben met de casting van een derde partij, maar er ook van verschilt. De videoclip is in de inleiding op de eigenlijke vraag van de interviewer verwerkt alsof het een derde partij betreft. Vanaf dan gaat het anders. De geïnterviewde start na een ‘gap’ metaconversatie (19). In 22 signaleert de interviewer een begripsprobleem voordat de PRO bereikt is. De geïnterviewde breekt af in 21. Het simultaan spreken houdt aan en gaat gepaard met een herstart in 22. Interviewer 2 draagt in 24 bij aan de oplossing van het begripsprobleem.

Fragment 3 betreft een nog meer van fragment 1 afwijkende casting van een extra partij. Hier vindt de casting in de evaluatie plaats, voordat de geïnterviewde in 4 een PRO bereikt heeft. Interviewer 2 initieert lachen in 7 en 9. Nadat interviewer 1 in 10 zijn casting heeft uitgelegd, accepteert de geïnterviewde deze in 12 met een metaconversationale actie. Dan volgt een verdediging, die uitloopt op gelijktijdige starts, afbrekingen en herstarts.

3.3 Casting van een gast aan tafel als vierde partij

Wanneer een gast aan tafel als extra partij gecast wordt, gebeurt dit relatief vaak in het midden van een sequentie. Dit castingstype vergt meer beurten dan de twee hierboven behandelde typen, maar minder dan het type dat volgt. ‘Gaps’ komen niet voor, maar overlappings zijn frequent, evenals gespreksproblemen en herstelfenomenen. Met andere woorden, er wordt veel door elkaar heen gepraat, waarbij mensen hun uitingen afbreken en herstarten. Het is het castingstype waarbij het minst gelachen wordt. Gezichtsbeschermende acties en metaconversatie zijn, net als bij de castings van een derde partij, relatief niet frequent. We parafraseren hier een voorbeeld van dit type casting. Het transcript is

beschikbaar op de website (Huls 2011). De geïnterviewde lijsttrekker van EénNL Marco Pastors heeft gepleit voor een politiek die optreedt tegen de islamisering en durft te vechten voor onze vrijheden. De gast aan tafel die in dit interview gecast wordt is Şenay Özdemir, die als hoofdredactrice van de glossy voor de mediterrane vrouw SEN juist een campagne is gestart met als thema ‘Nederland wordt weer leuk’. De interviewer voert deze casting als volgt uit: “D’r zitten nu twee mensen naast elkaar die de extremen van de opinievorming vertegenwoordigen. U (=Pastors) vergelijkt islamisering met de Duitse bezetting, en uh Şenay die zegt Nederland wordt weer leuk. En dat is wel een totaal andere insteek. Ik bedoel ik kan me niet voorstellen dat u wat dat betreft heel erg dicht bij elkaar zal komen.” Geïnterviewde en gast starten simultaan en de interviewer overlappend een reactie. Geen van beiden haakt af. Het fragment heeft geen ‘gap’. Wel wordt het gekenmerkt door herstarts.

De castings van een gast aan tafel als vierde partij lokken opmerkelijk vaak, zoals in dit voorbeeld, een geanimeerd debat uit, waarbij de interviewer zonder zelf positie te kiezen tegengestelde argumenten uitlokt.

3.4 Casting van een vierde partij in de vorm van een voorwerp met een boodschap

Fragment 4 laat een casting van een vierde partij in de vorm van een voorwerp met een boodschap zien. In een discussie over hoofddoekjes heeft de geïnterviewde voorgesteld één keer per jaar een hoofddoekloze zondag te houden, zodat iedereen kan zien dat het dragen van een hoofddoek vrijwillig en niet onder sociale druk gebeurt.

Fragment 4: De casting van een voorwerp met een boodschap als vierde partij (IR1 = Jeroen Pauw, IR2 = Paul Witteman, GE = lijsttrekker van EénNL Marco Pastors, GA1 = Şenay Özdemir, hoofdredactrice van de glossy voor de mediterrane vrouw SEN, GA2 = Jaap Jongbloed, presentator van het door de TROS uitgezonden TV-programma ‘Vermist’, GAs zijn gasten, PE = ongeïdentificeerd persoon, PU = publiek)

- 1 GE [Dit is Nederland. Dit is dit is het vrije Nederland en ik vind dit-
- 2 IR1→ [U zegt ik vraag wat van de- ik vraag wat van de moslima's (.) met een hoofddoekje.
- 3 → Ik [vraag eigenlijk van ze doe één- draag één dag (0.3) in het jaar geen hoofddoek.
- 4 GA1 [Ja maar voor u-
- 5 GE Precies.
- 6 IR1→ Zou u bereid zijn om een hoofddoek te dragen? (0.4) U moet natuurlijk ook een soort
- 7 → [hand handreiking-
- 8 GE [Op diezelfde dag om het goed te maken?
- 9 IR1→ Nou ja van (.) nu!
- 10 PE hah hah hah
- 11 GE Ja misschien is dat ook [wel een aardige gedachte.
- 12 IR1→ [Ik bedoel doe nu een hoofddoek om.
- 13 (1.5)
- 14 GE Nee, nee, nee. [Ik ga nu geen hoofddoek op doen.
- 15 IR1→ [Nee, ik heb er hier een-
- 16 IR2, GAs,PU [hah hah hah
- 17 ((IR1 haalt tijdens 15 van onder de tafel een hoofddoek te voorschijn))
- 18 GE [Heb je er altijd een bij je?
- 19 IR1 [Hier. Ja. IK HEB ER ALTIJD.
- 20 IR2, GAs,PU [HAH HAH HAH
- 21 (0.6)
- 22 IR1 [VOOR ALS IK IEMAND TEGENKOM. Je weet het nooit.
- 23 IR2, GAs,PU [hah hah hah hah hah hah hah hah hah
- 24 PE [Ja, ja, ja, ja. Precies.
- 25 ((IR1 heeft in 22 de hoofddoek naar GE gegooid, die het programma uitzit met de
- 26 hoofddoek in zijn hand))
- 27 IR2, GAs, PU [hah hah hah hah hah
- 28 IR1 [Nou. [Jij vraagt wat aan de meisjes-

29 GA2 Ik zag Ik zag gister hè gister dat u zich liet scheren door een Turkse=
30 GE Ja Ja
31 =kapper al hè. Toch?
32 GE Jazeker. Ik ik ik wo=
33 =ik woon ook in een uh uh in een in een allochtone-
34 GA2 Levensgevaarlijk een allochtoon in uw=
35 = [situatie, maar-
36 IRs, PU, GAs hah hah hah hah hah hah
37 GE Nee hoor. Ik woon in- ik woon in een van de armste buurten=
38 = [in Rotterdam en daar zijn heel veel Turkse kappers.
39 IR1 [Ik stel voor Marco Pastors doet het hoofddoekje om en wij gaan even naar de
40 zapservice.
41 ((De geïnterviewde zit het programma uit met de hoofddoek in zijn hand))

Dit fragment begint met overlappingsen. Het duurt tot 15 voordat het voorwerp is opgevoerd. Er is een begripsprobleem in 8 en een ‘gap’ in 13. Het meest opmerkelijke in het fragment is echter de hilariteit, die in 10 door iemand wordt ingezet. In 16 en 20 wordt samen gelachen, waarbij interviewer 1 serieus blijft. De aanleiding voor dit lachen is de directief van interviewer 1, die de hoofddoek combineert met de geïnterviewde, wat een lachwekkend beeld is, de geïnterviewde tot het ‘doelwit’ van het lachen maakt (Glenn 2008) en zijn voorstel voor een hoofddoekloze zondag in het absurde trekt. Dit gezamenlijke lachen is hard en houdt aan tot 27. De geïnterviewde is echter serieus met metaconversatie in 18, een kenmerkende actie voor mensen die het doelwit van lachen zijn (Drew 1987). Bijzonder in dit voorbeeld is verder dat het niet het doelwit van het lachen, maar een gast is die in 29, 31, 34 en 35 gezichtsbeschermende acties uitvoert en daarmee uitdrukt dat de geïnterviewde minder afkerig is van allochtone mensen dan hij doet voorkomen. Daarna omvat het lachen ook interviewer 1 in 36 en gaat het niet meer ten koste van de geïnterviewde, maar is – eind goed, al goed – zijn gezicht gered.

We hebben het soort lachen in fragment 4, dat uit ‘lachen met’ en ‘lachen om’ bestaat en wisselend mensen in- en uitsluit, lachen met wisselende affiliaties genoemd (Glenn 2008: 112-121). Het is relatief frequent wanneer een voorwerp in de vraag-antwoordsequentie gecast wordt.

Verder worden de castings van dit type gekenmerkt door het feit dat ze alleen aan de uiteinden van de sequentie voorkomen. Ze vergen meer beurten en verlopen relatief ongecoördineerd, zoals blijkt uit de afwezigheid van luistersignalen en de aanwezigheid van 'gaps' en overlappingsen. Ze gaan ook samen met een meer dan gemiddelde hoeveelheid gespreksproblemen en herstelfenomenen. Ze worden het meest gevolgd door gezichtsbeschermende acties en metaconversatie.

4. Conclusie

Het was de vraag van dit onderzoek of het casten van een vierde partij meer is dan de opvoering van een derde partij in een nieuw jasje. Het antwoord daarop is: in veel gevallen wel. De belangrijkste verschillen tussen de castings van een derde en vierde partij kunnen als volgt samengevat worden: 1) de castings van een vierde partij komen vaker aan het eind van een sequentie voor en worden daar voor evaluatieve doeleinden gebruikt; 2) het is lastiger om de vierde partij op het platform te krijgen, getuige het feit dat deze castings meer interactie en beurtwisseling vergen; 3) de castings van vierde partijen komen tot stand met relatief veel ‘gaps’ en overlappingsen en relatief weinig goedgetimed luistersignalen; 4) de castings van een vierde partij leiden gemiddeld tot meer gespreksproblemen en herstelfenomenen; 5) bij de

castings van een vierde partij wordt vaker gelachen, waarbij dat lachen vaker ten koste van iemand gaat of wisselend personen in- en uitsluit; 6) deze castings gaan vaker samen met gezichtsbeschermende acties; en 7) metaconversatie is relatief frequent.

Het is niet zo dat alle castings van een vierde partij de kenmerken van de categorie in gelijke mate vertonen. Meest afwijkend is de casting van een gast aan tafel als vierde partij.

In de inleiding is de wereldwijde trend gesignaleerd dat de informatievoorziening op TV steeds interactiever wordt. De door ons bestudeerde talkshow ‘Pauw & Witteman’ is een Nederlandse exponent van deze trend: in dit programma wordt een dynamisch platform gecreëerd waarop politici zich kunnen profileren. Ons onderzoek heeft laten zien dat een dynamisch platform meer doet dan de interactieve complexiteit verhogen. Op zo’n platform vindt gemakkelijk een verschuiving in het normatieve kader plaats. Terwijl neutraliteit en onpartijdigheid belangrijke pijlers zijn in het normatieve kader van de journalistiek (NVJ 2008), staan die waarden in twee van de drie hier bestudeerde vormen van een casting van een vierde partij onder spanning.

5. Discussie

5.1 Methode van onderzoek

In de uitgebreidere versie van dit artikel op de website (Huls 2011) zijn de representativiteit van de materiaalverzameling en de validiteit van de analyse onderwerp van discussie en reflectie.

5.2 Neutraliteit, toonsoort en identiteit

Ook wordt in de uitgebreidere versie van dit artikel (Huls 2011) ingegaan op de vraag wat de resultaten betekenen in het licht van de in de inleiding genoemde achterliggende concepten neutraliteit en toonsoort. Verder wordt een derde, bij de uitvoering van het onderzoek naar voren gekomen concept, namelijk ‘identiteit’, in de discussie betrokken. De interviewers zoeken de grenzen van de neutraliteit niet zomaar op, maar juist wanneer politici afwijkend zijn in de zin dat ze maatschappelijk onaanvaardbaar gedrag vertonen of inconsistent zijn. Problemen die landen zoals de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk benaderen met een wetgeving, worden in Nederland benaderd met castings, keyings en communicatie.

Transcriptieconventies – naar Jefferson (2004) en Glenn (2008)

(1.5)	een stilte met een duur van het aantal aangegeven secondes
(.)	stilte korter dan 0,1 seconde
=	geen waarneembare stilte tussen de uitingseenheden
spr	een tweede spreker begint tijdens de beurt van de huidige spreker, en wel precies op het punt waar de blokhaak staat
↑	toonbeweging omhoog
accent	de onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd
re::kken	de betreffende (mede-)klinker is opvallend langer dan ‘normaal’ voor deze spreker
LUID	de in hoofdletters geschreven tekst wordt relatief luid uitgesproken
°zacht°	relatief zacht uitgesproken utingsdeel
afbre-	de spreker houdt plotseling in, en breekt de productie van een woord of utingsdeel abrupt af
>	de tekst die volgt wordt relatief snel uitgesproken (afsluitingsteken: <)
<	de tekst die volgt wordt relatief langzaam uitgesproken (afsluitingsteken: >)
.hh	duidelijk waarneembare inademing; elke h staat voor een duur van ongeveer 0,2 sec.
→	duidt de regel aan die centraal staat in de analyse of beschrijving
huh, hah	lachmorfemen
((vervolgt))	beschrijving van een activiteit in de context

Literatuurlijst

- Audacity (2011), Audacity 1.3.13 (bèta), <http://audacity.sourceforge.net/download/>, laatst bezocht 9-12-2011.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an ecology of mind*, New York: Balantine.
- Blum-Kulka, S. (2005), Rethinking genre: discursive events as a social interactional phenomenon, in K. L. Fitch & R. E. Sanders (red.), *Handbook of Language and Social Interaction*: 275-300, Mahwah, New Jersey, Londen: Lawrence Erlbaum.
- Brown, P. & S. Levinson (1987), *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clayman, S.E. (1988), Displaying neutrality in television news interviews, *Social Problems* 35(4): 474-492.
- Clayman, S.E. (2006), Arenas of interaction in the news media era, in M. Ekström, Å. Kroon & M. Nylund (red.), *News from the Interview Society*: 239-264, Göteborg: Nordicom.
- Clayman, S.E. & J. Heritage (2002), *The news interview: journalists and public figures on the air*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Culpeper, J., D. Bousfield & A. Wichmann (2003), Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects, *Journal of Pragmatics* 35: 1545-1579.
- Drew, P. (1987), Po-faced receipts of teases, *Linguistics* 25: 219-253.
- Glenn, P. (2008), *Laughter in interaction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1981), *Footing: Hoofdstuk 3 in Forms of talk*: 124-159, Oxford: Blackwell.
- Huls, E. (2011), Gesprekken observeren en analyseren: Interviews - De casting van vierde partijen, <http://www.ericahuls.nl>, laatst bezocht 15-12-2011.
- Huls, E. & J. Varwijk (2011), Political bias in TV interviews, *Discourse & Society* 22(1): 48-65.
- Hutchby, I. (2006), *Media talk: conversation analysis and the study of broadcasting*, Maidenhead: Open University Press.
- Jefferson, G. (2004), Glossary of transcript symbols with an introduction, in G. H. Lerner (red.), *Conversation analysis: studies from the first generation*: 13-31, Amsterdam: Benjamins.
- Lauerbach, G. (2007), Argumentation in political talk show interviews, *Journal of Pragmatics* 39: 1388-1419.
- NVJ (2008), Code voor de journalistiek, <http://www.nvj.nl/ethiek/code-voor-de-journalistiek>, laatst bezocht 6-12-2011.
- Pauw, J. & P. Witteman (2011), Pauw & Witteman, <http://omroep.vara.nl/Pauw-Witteman.1363.0.html>, laatst bezocht 22-11-2011.
- Provine, R.A. (2000), *Laughter: a scientific investigation*, New York: Viking.
- Sacks, H., E.A. Schegloff & G. Jefferson (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language* 50: 696-735.
- Schegloff, E.A. (2007), *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis volume 1*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A., G. Jefferson & H. Sacks (1977), The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation, *Language* 53: 361-382.
- Soundsciber (2004), Soundsciber, <http://www-personal.umich.edu/~ebreck/sscriber.html>, laatst bezocht 9-12-2011.
- Varwijk, J. (2008), *Rechts, links of rechtschapen: een gespreksanalytische benadering van neutraliteit in politieke TV-interviews*, Masterscriptie Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit van Tilburg, Tilburg.
- Watzlawick, P., J.H. Beavin & D.D. Jackson (1972), *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Deventer: Van Loghum Slaterus.

Etnografie, discours, interactie

Ethnography, discourse, interaction

Ethnographic monitoring: Hearing the teacher's voice as burgeoning epistemology

Kristel Peters, *Tilburg University*¹

Jef Van der Aa, *American Philosophical Society*

In ethnographic research, the concept of 'voice' or 'hearing the ethnographees on their own terms' is central. In this paper we revisit the practice of ethnographic monitoring as a way to disclose stories, beliefs and motifs that often get lost in macro-analyses (Hymes et al. 1981). The structure of this paper is as follows. First we briefly explain how we use the concept of voice as an analytical heuristic, then we propose ethnographic monitoring as the way to show its workings. Second, we illustrate our position with two datasets, originating from a Dutch and a Barbadian school. The topic of interest in both cases was 'narrative', in particular teachers' narratives during interviews about children's expected storytelling skills. We conclude with some summarizing remarks.

1. Voice as heuristic in ethnographic monitoring

A brief definition of voice is "who says what in which way to whom" (Juffermans & Van der Aa 1998). Voice however is not similar to language; neither does it refer to vocal characteristics. Voice is about being heard on one's own terms (Blommaert 2008b). The concept touches upon linguistic inequality: the opportunities to a successful outcome of the communicational process are limited when the demanded resource is not in one's repertoire (see Blommaert 2008a for insight in how far-reaching the consequences may be). Voice as an "analytical heuristic" (Hornberger 2006) allows us to search in our data for instances of conflict, inequality and power as well as resistance, creativity and counter-hegemonic practices. Voice provides a tool for finding and dealing with alternative understandings of language, education and society. It is a heuristic that shapes our research both as conceivable problem and as key to a burgeoning epistemology. As possible problem, it is an area of interest: how do people produce voice, what opportunities to produce voice do they get in a particular area, what factors prevent them from producing voice? We will return to this issue in the discussion of our data. When voice is considered as key towards a burgeoning epistemology, the importance of listening to the people's voices in the field becomes clear. Carefully listening to voice is essential in obtaining ethnographic knowledge: only the people engaged with the field enable access to emic knowledge, which is acquired through in-depth interaction with ethnographees, combined with observational research. Taken together, this leads to a fieldwork-based perspective that is guiding during all stages of the research process: from collecting our data to formulating theory. We can only realize the full democratic potential of this perspective when we succeed in incorporating the voice of the people we work with into our research. A practice that can do this is ethnographic monitoring.

Ethnographic monitoring testifies to the fact that the fundamental position of the researcher as an actor of change, as someone who automatically "intervenes," did not become mainstream

¹ Kristel Peters, School of Humanities, Tilburg University, PO Box 90153, 5000 LE Tilburg, k.e.p.peters@uvt.nl.

but remains a position for which elaborate and precarious argumentation is required. The distinction, for instance, made in Cameron et al. (1992: 52), among research on, for, and with others, obviously recalls many of the aspects of ethnographic monitoring. Rampton (2011: 1) similarly developed an empirically driven trajectory, which “follows the analysis of [...] data into an academic argument, into a research training program, and into professional development materials for teachers”.

The practice of ethnographic monitoring is political, theoretical, and methodological. Its insistence on collaboration offers ideal circumstances to observe and understand voice. It creates this opportunity through (1) listening to what the real problems are for real people in real situations, (2) carefully observing the semiotic resources that are at play in principals’, teachers’, students’, and parents’ lives, and also in the wider community, and (3) offering collaborators a place to reiterate their voice through making known their concerns with the way the work was conducted, through its subsequent analyses or through any other issues. In other words, ethnographic monitoring is the basis for analyzing voice in educational discourse: voice as an opportunity for learners and as a target for education, and also as an obstacle and constraint for many individuals and groups (Van der Aa & Blommaert 2011).

There are four steps to the practice of ethnographic monitoring. First, ethnographers consult teachers (or principals) to identify what issues concern them mostly (Hymes et al. 1981:5). Of course it is implied that the ethnographer would prefer schools that are already seen as problematic, or schools where it is suspected that voice is an issue.

A second step is to observe behavior relevant to that issue in a series of contexts in and out of the classroom (Hymes et al. 1981: 5). Hymes’s interdisciplinary view shines through in the use of the term behavior, which could refer to any practice in the classroom, or even any educational practice outside of the classroom.

The third step would be to share our findings with the teachers and the principal (Hymes et al. 1981: 5). Analyses can be discussed, reanalyzed or reinterpreted, sometimes implemented and evaluated, and so on. The main concern here is that teachers actually see something that they did not *see* before by attending to a detailed description of their activities made explicit.

And a final step is to take stock. At the end of such a process, who gets what from it? In this paper, we will engage with steps one and two of the monitoring practice (see also Van der Aa & Blommaert 2011).

2. Hearing teachers’ voices

In what follows, we present two datasets to illustrate these first two steps of ethnographic monitoring. The datasets show the relevance of openness towards the teacher’s voice in the field of education. Obviously, in this field teachers are major stakeholders. We want to explore the potential of considering the teacher’s voice for obtaining relevant research results.

For our research, we were interested in classroom narratives drawn from sociolinguistic environments where the language of instruction is not the first language of the pupils involved, since this is one of the areas where it is suspected that voice becomes an issue. Based on the literature on narrative practices in education (e.g. Hymes 1996; Blommaert 2008a), we expected to find accentuated linguistic inequality in these schools, resulting in limited opportunities for the pupils to produce voice in their narratives. We expected that the pupils’ narratives would only be evaluated in terms of immediately observable linguistic features and that this would result in an

evaluation of the pupils' narratives as substandard. Regarding our research, the examination of the literature led to a particular interest in these topics at beforehand and to certain expectations concerning these phenomena.

In the first example we take a look at a primary school in The Netherlands. The class the data were collected in is a transition class: a class on a regular primary school where children who are less proficient in Dutch than their peers, are given intensive language teaching. The curriculum thus, is explicitly targeted at acquisition of the Dutch language. This means that the pupils do not have classes in biology, geography and history. Only little time is spent on maths, social emotional development, gym and handicraft. The vast majority of the time is spent on Dutch language training.

The group consisted of 10-12 pupils at the time of the fieldwork. All of them were immigrant children who had arrived relatively recently (up to 1 year before their arrival in the class) in the Netherlands. The children's ages range from 10 to 12. The pupils form a linguistically, socially and culturally heterogeneous group. Not only do they originate from countries all over the world, but also they are in the Netherlands for a variety of reasons. The transition class aims at increasing the Dutch proficiency of the children, which implies the occurrence of linguistic inequality. Hymes (1992) explains how the potential equality of languages is taken for granted, while the actual inequality of language in education, is ignored: not all languages are equally appreciated in a particular context. In this particular context, it is clear that proficiency in the Dutch language is preferred. This appreciation has nothing to do with intrinsic qualities of the linguistic features of the language, but stems from the political and social circumstances transition classes are part of.

As a researcher Peters went to this particular class in 2012 to investigate how linguistic inequality and a monoglot ideology constituted the daily practice of this particular transition class. During the intensive observation in the class, another image arose. Pupils were free to use all there was to use in their repertoires in order to create meaning: if possible, they could use other languages than Dutch to explain what they meant and another child with the same language in its repertoire would act as interpreter. Of course, this still implies linguistic inequality, because if none of the children was proficient in the language of the other child, this solution would not work. In the course of the research, by paying attention to the teacher's voice, it became clear that only focusing on issues of linguistic inequality and monoglot ideology would create an incomplete picture of the researched class, and what's more, it would do injustice to the efforts of the teacher, Miss Potter. She appeared to be highly occupied with leveling out the existing inequalities. In interviewing Miss Potter on a variety of topics, among other things on her views regarding narrative, she emphasized the importance of narrative and of hearing children on their own terms, hereby expressing concerns with voice. This is illustrated in two vignettes.

Vignette 1 Miss Potter, February 2012.

Vertellen zie ik echt als in dat je iets kwijt wil. Het is niet ik stel - ja nou ja dat kan trouwens ook, ik stel een vraag en een kind vertelt daar iets over, maar wel dat het iets is wat het kind zelf mee komt, zelf bedenkt zeg maar. En daar zelf iets van een verhaaltje van maakt in eigen woorden. Ja, dus dat kan zijn naar aanleiding van een vraag die ik stel of iets wat er gebeurd is.

I really see telling as in that you want to get something of your mind. It is not I ask – yes, well, that is actually also possible, I ask a question and a child tells something about that, but that it is something the child comes up with by itself, thinks about itself, let's say. And then makes something like a little story out of it in own words. Yes, so that can be as a result of a question I asked or something that happened.

Miss Potter's definition of narrating as "iets dat je kwijt wil" ([wanting] to get something of your mind) shows that she views narrative as providing opportunities for 'clearing' one's head. Her almost analytical account of narrative ties in with considering narrative as important for making sense of the world: human beings, after all, need narratives for shaping experiences and for imposing order on otherwise disconnected events in order to create continuity and coherence in the world surrounding them (see Ochs & Capps 1996). Additionally, Miss Potter mentions the importance of hearing children on their own terms by defining narrative as "iets van een verhaaltje [maken] in eigen woorden" ([making] something like a little story out of it in own words), hereby clearly emphasizing the importance of understanding someone's voice, without being aware of the existence of voice as analytical concept.

In the second vignette, Miss Potter's engagement with hearing the pupils' voices is further demonstrated and nuanced.

Vignette 2 Miss Potter, February 2012.

Vooraf bij het vertellen vind ik dat ze ook gewoon, hoe zeg je dat, kwijt moeten kunnen wat ze willen en als ik dan teveel op de zinsvorming of grammatica ga inspelen dat ze dan op een gegeven moment zoiets hebben van, ja, dat ze niet meer willen vertellen omdat ze dan het gevoel hebben of bang zijn dat ze het fout doen, zeg maar. Maar ik vind dat ze bij het vertellen dat gewoon moeten kunnen. Net als zo'n Melissa die heel veel fouten maakt in het vertellen, ja, ik vind het wel goed dat ze blijft vertellen en daarom probeer ik haar een soort van onbewust dan, door mijn antwoord wat ik geef, haar dan wel te verbeteren. Maar dan niet zo voor de hele groep, bijvoorbeeld zeggen van "Nee, je moet zeggen dit of...". Bij het vertellen doe ik dat niet, wel als we bijvoorbeeld echt voor een oefening zinnen aan het maken zijn, dan wel, maar niet bij het vertellen.

Especially during telling I think that they also just, how do you say that, must be able to get of their minds whatever they want and if I anticipate too much on syntax or grammar that then on a given moment they are like, yes, that they don't want to tell anymore because then they have the feeling or are afraid of doing it wrong, let's say. But I think that with telling they just must be able to do that. Like Melissa who makes a lot of mistakes in telling, yes, I still find it good that she keeps telling and therefore I try to kind of unconsciously then, through my answer I give, correct her then. But then not like in front of the whole group, for instance saying like "No, you have to say this or..." During telling I don't do that, if we are for instance making sentences for an exercise, then I do it, but not during telling.

In this vignette, Miss Potter elaborates on her concerns with voice by emphasizing that she doesn't want to correct the children on directly observable linguistic features such as syntax and grammar during narrative performances because she is worried that this would result in a barrier for the children to produce narratives. She clearly explains her procedure of protecting the pupils from feeling uncomfortable or embarrassed: she does so by only giving them implicit feedback if this fits within the answer she gives. In doing so, she aims at creating circumstances that give the pupils a feeling of self-security, in order to avoid children's anxiety to speak. The beliefs concerning narrative expressed here are congruent with the first vignette and with the observed class interactions. Miss Potter contrasts narrative with exercises that are explicitly targeted at improving the pupils' Dutch language proficiency. During these exercises, she would correct the children whereas she hopes to hear them in their own terms in the narratives they deploy. This brings about a delicate balance in at the one hand correcting pupils in order to learn them Dutch so as to have their voice heard in the Dutch educational system and on the other hand creating a class environment characterized by safety.

Since the pupils in Miss Potter's class have to create meaning in a language they are assumed to be insufficiently proficient in, voice is a suspected problem in this particular context. The teacher, however, facilitates the development and production of the pupils' voice by negotiating the inequalities she is positively aware of. Only focusing on issues of linguistic

inequality would therefore represent only a small aspect of the complex reality in this classroom, but what's more, it would neglect Miss Potter's enduring efforts to overcome exactly this issue. To conclude that there are still traces of linguistic inequality in this class would be stating the obvious for the teacher and pupils in this class. To go beyond this level, carefully listening to the teacher's voice is a prerequisite for defining the actual problems in the field. Then, the teacher's voice is valued for what it is: a local construction of knowledge and experience that should be taken seriously.

In this transition class, the language of instruction is a second (or third, or fourth, or fifth) language for the pupils, but not for the teacher. In the Barbadian class, a different image arose.

During two fieldwork periods (in 2005 and 2007) Van der Aa collected story performances by primary school children from St. Joseph Primary School on Barbados' south coast. These stories were about the Independence of Barbados from England. The Caribbean island gained autonomous status within the Commonwealth in 1966, an occasion which is gladly celebrated each year. In classrooms, children are required to tell coherent stories about this event, stories which are strictly regimented and require a number of particular resources: knowing the required narrative elements (the flag, the coat of arms, the prime minister, slavery, sugar cane etc.), a particular rhetorical patterning, a rigorous body posture, and a strict focus on the use of Standard English. Concerning the latter, Standard English is neither the mother tongue of teachers nor children. Barbados has Standard English listed as its official language, but most people only partly master it, and speak Barbadian Creole, or Bajan, in most cases.

In November 2005, Van der Aa was taken to a fourth-grade classroom at St. Joseph, which was fully decorated in blue and yellow, the colors of the Barbadian flag. There were a few remnants of arts and crafts sessions on children's desks, such as scissors and cardboard. Mr. Stone, the class teacher explained that during each subject (even maths) the event of Independence was the theme for the session. He then went on to say that this all culminated in special performances celebrating the nation-state. Mr. Stone was assisted by Mrs. Small, the tutor, whose function was mainly to maintain order in the classroom. During the tellings, she mostly insisted on using Standard English, and actively corrected any deviance from that norm.

Once the bell rang and the children came up to the classroom, Van der Aa was seated in front on a chair, next to the teacher's desk. One child was called upfront and asked what Independence meant to her. What followed was a complex story interweaving historical facts, rhetorical interpretation of those facts and compliance with generic requirements, such as posturing one's body in a particular way and using as much Standard English resources as possible. When the story finished, children applauded and cheered, and Mr. Stone called another child to the front. I imagined the first girl's story to be some sort of rehearsed narrative that would be near-exactly reproduced by the other children. However, the second teller responded differently to Mr. Stone's inquiry as to what Independence meant to him. He summed up several elements that were also present in the first child's story, but attached to them particular interpretations of his own. For example, the flag of Barbados was an 'ugly flag'. Upon uttering these words, the child was immediately interrupted by Mr. Stone, not for the content of them, but for the way the boy had pronounced 'ugly', namely with an aspirated initial vowel 'hugly', a feature of Barbadian Creole English.

The nine- and ten-year old children of Mr. Stone's class thus struggled with a demand to tell and perform rather complex heritage-related stories about the Independence of Barbados, requiring an elaborated set of generic and (socio)linguistic resources.

During one of the stories, the tutor Mrs. Small, corrects a proposition “It wasn’t fair fuh [for] us” into “It wasn’t for [sic] to us”. In Bajan creole, ‘fair fuh us’ would be a pretty normal thing to say. The correction thus serves as a firm implementation of standard English, hereby visibly disturbing the child’s storytelling practice.

When asked to comment on a grammatical correction, Mrs. Small (the tutor, or ‘help teacher’) said:

Vignette 3: Interview Mrs. Small, November 2005.

Mrs. Small: *It is our task to make sure that the children at all times talk in the standard language, as this is very important for their future, you know, as citizens, in the world ... but then. ...*

Jef: *May I just quickly interrupt here, it was only a very minor mistake right?*

Mrs. Small: *Right, but even small mistakes can become such a big issue, see ... this one small proposition deya [here] could make a major difference if you sit with boss man ... you coulda wear suit and tie, nuff [a lot of] bling [jewellery] and say “oh man that ain’t fair for me” and no way you will get the job, a so it go.*

Mrs. Small first stressed the importance of grammar in her classroom because it serves children to get jobs, but also it orients children to a center that seems to lie elsewhere, being ‘citizens of the world’ by speaking a Standard English. She then commented on how a linguistic detail (as she replicated the exact same one that she corrected in Shawna’s story) eventually leads to exclusion when conducting a job interview: a Creole lexical item is not acceptable for an employer. The interesting thing is that after the ‘official view’ on the importance of Standard English, Mrs. Small gives a concrete example of a job situation in which we see an iconic shift toward the use of Creole resources (such as ‘deya’, ‘boss man’, ‘coulda’, ‘nuff’ and ‘bling’). In fact, it are exactly these items that she has been correcting in class with the students.

When setting out the research Van der Aa was expecting, based on a strong suggestion in the existing literature (Hymes 1996, Michaels 1981), that in situations where children are required to tell stories using unfamiliar resources, teachers would mis-recognize such stories or classify the children not fully competent in storytelling. However, by paying attention to the actual teacher’ voices, and in particular by seeing the frequent iconic shifts from Standard English to Creole and back, one could notice that both children and teachers suffer from the unequal access to Standard English resources. Or as Fenigsen (2007:244) notes: “(t)he teachers teach about Standard English (‘correct speech’) but model it little. In doing so, they constitute English as an object rather than as a medium of instruction, without acknowledging and, likely, recognizing their own Bajan usage to the students”. Because voice becomes a problem here, and because Standard English is a tough resource to acquire for both teachers and children, the exerted control on its usage is much stronger than in our Dutch case. Here the target language (Standard English) is nor teachers’ nor children’s mother tongue.

3. Conclusion

The ethnographic perspective should not stop when we leave the schools in our field: in the end, analyses which so clearly and transparently display voice should also be brought back to the original interlocutors, if only to do full justice to the co-constructed epistemology created by the ethnographic process. Part of this process is to make knowledge democratic, and to fully share

findings and representations of particular ways of speaking with the people that spoke first. We believe we can do so by engaging in ‘ethnographic monitoring’.

The problem of the educational actors here was to find ways to deal with a strict narrative order. This problem is closely related to issues of narrative, but also of language itself.

Some resources are harder to get than others, and it takes an immense effort to model and pass on certain resources to children in a way that is considered appropriate on the job market or in university. Teachers and children can only overcome this by acting in a framework of solidarity, and we have seen both Mrs. Small and Miss Potter’s leniency towards the children’s struggle. Miss Potter often shields children who lack particular resources and Mrs. Small’s intentions of preparing children for good jobs by pointing to certain grammatical issues are noble, not in the least because her fears are real.

This framework of solidarity is built by speakers who have a struggle in common: teaching, learning, reading and writing through linguistic resources that are unequally available to them. Teachers have a mandate to model Standard languages as a homogenous object through which everything is regulated and regimented

Taking the teachers’ voice seriously is an extension of this solidarity framework as it positions the ethnographer as a long-term academic consultant. Miss Potter’s voice that came through while she was constructing the narratives with her students, is the same voice that commented on how she sees narrative moments and the competences developed in them. This leads to a democratic engagement with real life problems in education. That is what ethnographic monitoring can do.

References

- Blommaert, J. (2008a), Bernstein and poetics revisited: Voice, globalization and education, *Discourse and Society* 19(4): 425-451.
- Blommaert, J. (2008b), *Grassroots literacy: Writing, identity and voice in Central Africa*, London: Routledge.
- Cameron, D., E. Frazer, P. Harvey, M.B.H. Rampton & K. Richardson (1992), *Researching language: Issues of power and method*, London: Routledge.
- Fenigsen, J. (2007), From Apartheid to incorporation: The emergence and transformations of modern language community in Barbados, West Indies, *Pragmatics* 17(2): 231-261.
- Hornberger, N.H. (2006), Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Maori contexts, *Journal of Language, Identity and Education* 5(4): 277-292.
- Hymes, D. et al. (1981), *Ethnographic monitoring of children’s acquisition of reading/language arts skills in and out of the classroom, vols. 1–3: Final report*, Graduate School of Education. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Hymes, D. (1992), Inequality in language: Taking for granted, *Working papers in Educational Linguistics* 8(1):1-30.
- Hymes, D. (1996), *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an understanding of voice*, London: Taylor & Francis.
- Juffermans, K. & J. Van der Aa (forthcoming), Analyzing Voice in Educational Discourses, *Anthropology and Education Quarterly*.
- Michaels, S. (1981), “Sharing time”: Children’s narrative styles and differential access to literacy, *Language in Society* 10(3): 423-442.
- Ochs, E. & L. Capps (1996), Narrating the self, *Annual Review of Anthropology* 25: 19-43.
- Rampton, B. (2011), A neo-Hymesian trajectory in applied linguistics, *Urban Language and Literacies Working Papers* 78. <http://www.kcl.ac.uk/projects/ldc/LDCPublications/workingpapers/download.aspx> . Accessed Nov. 1, 2011.
- Van der Aa, J. & J. Blommaert (2011), Ethnographic monitoring: Hymes’ unfinished business in educational research, *Anthropology and Education Quarterly* 42(4): 319-334.

Global English in the online conversations of Dutch and German youth

Jennifer Dailey-O'Cain, *University of Alberta*¹

1. Introduction

Anyone who spends significant time in both the Netherlands and Germany quickly becomes aware that there are differences between the two countries in the opportunities they provide for contact with the English language. For example, we know that English-language media is dubbed in Germany, while it is subtitled in the Netherlands, and the two countries also differ with respect to how much English is used as a medium of instruction in higher education. In fact, survey research even suggests that these differing opportunities may be correlated with differing English proficiencies and attitudes toward the use of English (Berns et al. 2007). But though scholars of globalization issues in Europe will undoubtedly find these to be interesting observations, it is impossible to draw any firm conclusions about differences in the ways English has taken root in individual European countries without a systematic examination of how people in different European countries incorporate English into their everyday, otherwise local-language interactions, and a comparison of the functions of English in these contexts among people from different countries.

Enter the Internet. Computer-mediated spaces such as social networking sites and blogs are quickly becoming an important feature in the social lives of us all, and especially of young adults. As a part of this ongoing development, new ways of interacting are emerging. Already we know that these forms of interaction include a mixture of speechlike and textlike features, as well as some that are purely computer-mediated (Herring 1996; Baron 2000; Danet 2001), but no one thus far has examined developments in computer-mediated discourse within the context of a theory of globalization (e.g. Blommaert 2010), despite the fact that the Internet is often cited as a primary globalizing factor (e.g. Jacquemet 2010). In attempting to fill this gap, it is crucial that research on youth take centre stage, as youth are both the most technologically literate segment of the population and the group that has the largest stake in a globalizing world (Berns et al. 2007: 43). Through an investigation of two social media communities on the livejournal.com blogging site, I am initiating a large project that will seek to uncover the ways that globalization phenomena play a role in the language alternation of the computer-mediated interaction of German and Dutch youth. This paper, which involves a qualitative analysis of some of the uses of English in these two communities, is the first step in this larger project.

2. Data and Methodology

I will be referring to the two social media communities that make up this study as 'unserekleinestadt' and 'vragenuurtje', though these names (as well as user names and other identifying information such as the cities in which community members live) have been changed or obscured to protect the participants' privacy. These communities arose and continue to exist entirely independently of each other, but they can be easily compared, since they both centre on the asking, answering, and discussing of questions of all sorts. They are also both located on livejournal.com, a site that enables users to create their own blogs similar to those found on other blogging platforms such as Blogger or Wordpress, i.e. frequently-updated websites with 'posts' arranged in reverse chronological order and 'comments' below

¹ Jennifer Dailey-O'Cain, German Applied Linguistics, University of Alberta, Canada, jenniedo@ualberta.ca.

each post. But livejournal blogs are also different from conventional blogs in two ways that make them more similar to social media sites like Facebook: interconnectivity, so bloggers can 'friend' other livejournal users and read all of their friends' recent posts by clicking on a single page, and social spaces, meaning that alongside their own blogs, users can create 'communities' that anyone who keeps a blog at livejournal.com may join and participate in. In addition, the interface organizes the conversations that result from posts into 'threads' that are easy to follow, and sends users email notifications about any responses they receive to their posts or to the comments they make. These features promote back-and-forth interactivity in a way that other blogging services do not. This difference makes the study of interaction in these blogs and communities more fruitful than the study of interaction in more conventional blogs.

In 2009, the 500 most recent publicly available conversations (i.e. the original posts plus all comments resulting from each of those posts) were retrieved from each community, for a total of 1000 online conversations. Both data sets were then coded for all uses of English within the NVivo qualitative analysis software, which allowed me to get a broad overview of the different phenomena by looking not just at individual examples, but at the entire data set. This made it easier to identify conversations in which language alternation took place, which I then further analyzed with the approach outlined by Auer (e.g. 1998, 2000) (though the full analysis of each code-switch in its conversational context has to be omitted due to space constraints). This approach focuses on the ways in which speakers switch between languages in order to alert others to the social and situational context of the conversation. Although it was designed for the spoken language, many studies have successfully adapted this approach to computer-mediated contexts (e.g. Georgakopoulou 1997; Androutsopoulos & Hinnenkamp 2001; Sebba 2003; Siebenhaar 2005).

3. Analysis

By using NVivo to examine all instances of the use of English in both communities, I was able to identify four categories of language alternation, ranging from the kinds of switches that require the least amount of creativity with the English language, to more complex types that require advanced knowledge of not just the grammar of English, but how the language is used in native speaker discourse.

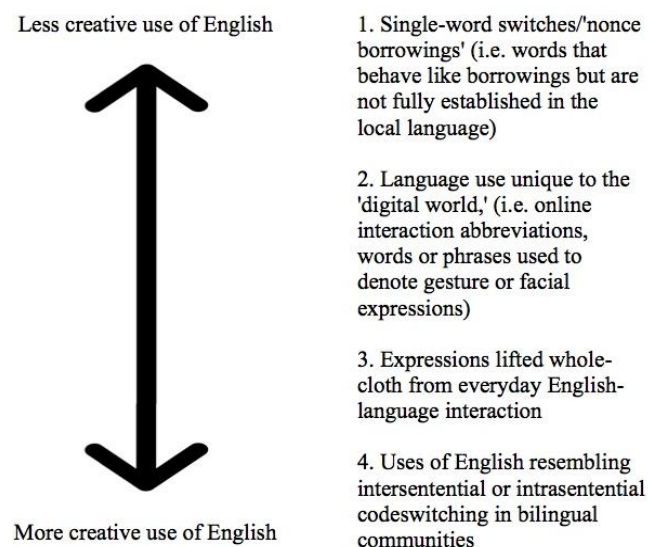


Figure 1: Four types of language alternation

The first category is made up of the kind of single-phrase switches that could be classified as 'nonce borrowings' in Poplackian terms (e.g. Poplack, et al., 1988), in that they behave like borrowings but are not established in the local language to the point that monolingual local-language speakers would use them. The second category of language use unique to the 'digital world' requires a somewhat more creative use of English, as it involves knowledge of when those terms would be appropriate. The third category, which involves expressions lifted whole-cloth from everyday English-language interaction, requires an even more creative use of English. Finally, the fourth category, which includes uses of English resembling the same kind of intersentential or intrasentential codeswitching found in bilingual English-other language communities, requires the very most creative use of English.

In order to illustrate these four types, one representative excerpt of conversation has been chosen from the German community and two from the Dutch community. I will begin with the excerpt from the German community, which can be seen in figure 2 below.

Weltall ([weltall](#)) wrote in [unserekleinestadt](#), @ [2009-10-19](#) 18:14:00

outdoor-schuhe & -kleidung

ich bin auf der suche nach sogenannten outdoor-schuhen, in erster linie wohl für geocaching, spaziergänge, 'light'-wandern, im grunde also nicht sehr anspruchsvoll - wasserfest, warmhaltend, eine ordentliche, griffige sohle. mir ist klar: ohne anprobieren geht das nicht, aber: welche marken - evt. auch modelle - könnt ihr empfehlen, womit habt ihr keine guten erfahrungen gemacht? ähnliches für (3in1-) jacken.
danke im voraus!

(7 comments) - ([Post a new comment](#))

[captain_jenny](#) 2009-10-19 09:00 pm UTC

Ich hab ein paar "Boots" von Landrover (wird über Deichmann vertrieben).

3in1-Jacken

Da hab ich mich ja in die Columbia-Jacken verliebt, damals während meines Aupairjahres.
Sind hier aber sauteuer.

([Reply to this](#))

Figure 2: Excerpt from conversation "Outdoor-Schuhe & -Kleidung" (German community)

The post's author is at the top, in this case someone with the username of *Weltall*, and the name of the community. Below that is the title of *Weltall's* post, and then the post itself. Below that is an indicator of how many comments in total the conversation comprises (in this case seven), followed by the comments. In this case, we are only looking at the post plus one of the comments. The post's title is "Outdoor shoes and clothing", and the "outdoor" is in English. This way of characterizing this kind of shoes is repeated in the first sentence of the post, and when *Weltall* starts talking about what she wants them for, she refers to "geocaching" and "light hiking". In the comment, too, *Captain Jenny* talks about the "boots" she bought locally, using the English term. All of these are quite characteristic for the category of single-phrase switches, all of which are pretty integrated into the local language through being punctuated as compound nouns often are in German, i.e. with a hyphen, and at least in the case of *Captain Jenny's* comment, capitalized as nouns are in German. But what immediately stands out is the way these switches tend to be flagged in some way as different from the surrounding text. The first mention of "Outdoor-Schuhe" is flagged with a "so-called", when she talks about "light" hiking, it is in single quotes, and *Captain Jenny's* "boots" are in double quotes. This indicates that this kind of use of English is regarded as marked in some way by these participants, in this context.

To sum up, then, we can observe that the switches into English in this excerpt tend to be of the single-phrase sort ("Outdoor-Schuhe", "Boots"), and much of the time, these are fully integrated into German. Also, they are often flagged in some way, either with italics, with quotes, or with a metalinguistic comment like "so-called". Absent in this excerpt, but also much rarer in the entire dataset, is the use of English for specifically digital language, such as online interaction abbreviations like "lol". There are no instances here of switches in which an expression used in everyday English-language interaction is borrowed whole-cloth, but one example from the rest of the data is "great minds think alike." These kinds of switches are also vanishingly rare in the German dataset. Finally, the most creative use of English, i.e. the type that most strongly resembles true intersentential or intrasentential codeswitching, is also absent in this example, and there are only two instances of it in the entire dataset.

The uses of English in the Dutch community, which can be seen in the next two examples, are a lot broader. The first excerpt, which can be seen in figure 3 below, is a somewhat longer one, in which user *msp* makes a post asking whether someone else is about to place an order from an online shop in the UK, which she herself cannot buy from because she does not have a credit card.

MSP ([msp](#)) wrote in [vragnuurtje](#), @ [2009-12-19](#) 20:17:00
 Gaat er hier iemand heel toevallig binnenkort iets bestellen van boohoo.com?
 Ik MOET iets hebben, maar heb geen credit card :(

(52 comments) - ([Post a new comment](#))

[geraldina](#) 2009-12-19 07:57 pm UTC

Jezus, wat een leuke dingen.... :O

[msp](#) 2009-12-19 08:01 pm UTC

I knowwww en er is een jurkje in de sale en ik wil want anders breekt mijn hart! :P

[geraldina](#) 2009-12-19 08:02 pm UTC

Ja omg wat is de sale CHEAP! OK ik lees even mee met dit topic, want ik wil ook wel bestellen! (en heb geen cc)

[msp](#) 2009-12-19 11:40 pm UTC

Grouporder! :D

[tesvel](#) 2009-12-20 01:42 pm UTC

Ik ga bestellen, dus post even wat je wilt en welke maat :)

([Reply to this](#)) ([Parent](#))([Thread](#))([Expand](#))

[geraldina](#) 2009-12-20 01:44 pm UTC

OMG echt? Ik ga meteen keuze maken :D Is t goed als ik t vanavond laat weten?

([Reply to this](#)) ([Parent](#))([Thread](#))

[tesvel](#) 2009-12-20 11:25 am UTC

Ik heb een creditcard en wil meebestellen! Dus geef die bestellingen maar aan mij door, dan plaats ik de order. En dan bij thuis laten bezorgen en dat jullie het hier ophalen? Is dat handig?

([Reply to this](#)) ([Thread](#))

[tesvel](#) 2009-12-20 11:43 am UTC

In xxx that is...!

([Reply to this](#)) ([Parent](#))

m[msp](#) 2009-12-20 01:04 pm UTC

:D:D:D Heldin!

<http://www.boohoo.com/FashionClothing/index.php?id=AZZ90045&code=AZZ90045-157-18&size=10&color=RED>

"Poppy Cut Out Heart Dress" 20 pond :)

([Reply to this](#)) ([Parent](#))([Thread](#))

t[tesvel](#) 2009-12-20 01:08 pm UTC

Welke maat?

(Deze jurk vind ik ook heel mooi, maar dat wordt echt too much of a boob fest met mijn borsten hierin... :P)

([Reply to this](#)) ([Parent](#))([Thread](#))

m[msp](#) 2009-12-20 03:48 pm UTC

Oh right! Maat 16! :) Ik heb niet zo veel boobness dus dat zal bij mij wel loslopen.

([Reply to this](#)) ([Parent](#))([Thread](#))([Expand](#))

m[msp](#) 2009-12-20 03:53 pm UTC

Oh man ik kan wel 200 dingen bestellen :')

([Reply to this](#)) ([Parent](#))([Thread](#))

g[geraldina](#) 2009-12-20 02:19 pm UTC

Ooh die gaat jou tof staan!

([Reply to this](#)) ([Parent](#))([Thread](#))([Expand](#))

m[msp](#) 2009-12-20 04:47 pm UTC

I hope so :)!

([Reply to this](#)) ([Parent](#))

Figure 3: Excerpt from conversation "Credit Card" (Dutch community)

Of course, the term 'credit card' is in fact the ordinary term in Dutch for this, but rather than writing it as one word, which Dutch requires, *m*[msp](#) writes it as two separate words, as one would in English. When user *geraldina* comments on how nice the clothes are in that online shop, *m*[msp](#) responds not in Dutch by saying something like "dat weet ik wel," but instead with the English "I know," written with the 'w' drawn out to indicate a drawing out of the offglide of the diphthong in spoken language. She also uses the English noun "sale," which, although it is in fact commonly used in Dutch, it is still interesting to note that she chooses it over the native term 'uitverkoop'.

When *geraldina* responds, she has several switches into English: she uses the online abbreviation "omg" for 'oh my god', uses the English terms "sale" as well as "cheap" instead of the Dutch equivalent "goedkoop," and also uses capital letters for emphasis rather than the native Dutch accent marks usually used in written Dutch. Also, although this of course is far from unusual in informal written Dutch, it is also relevant to note that she uses the English spelling "OK" rather than the official Dutch spelling 'oké', and refers to the post and its comments with the English word "topic." *m*[msp](#) then responds to this comment with the English term "group order," although she writes it as a single word as per Dutch compound noun rules. Another community member, *tesvel*, says that she will place the group order, instructing others to "post" (using the English term rather than the Dutch 'plaatsen') what they want. *geraldina* responds with another excited "omg", *tesvel* responds to that with a comment that she will place the "order" (using the English term rather than the Dutch 'bestelling'), and when she adds a second comment to specify where she lives, she tacks on the English expression

"that is". Finally, on the last page of comments, *tesvel* asks *msp* what size she wants, adding that she likes the dress that *msp* has picked out, but on her as a rather well-endowed young woman, it would be "too much of a boob fest". *msp* introduces her response by saying "oh right" in English, and adding that she herself does not have that much "boobness", so the dress should be fine on her. And when *geraldina* tells *msp* that the dress is going to look great on her, *msp* replies, in English, "I hope so!"

In the final example, a somewhat shorter one that can be seen in figure 4 below, we can see something that never happens in the German community at all, but which is ubiquitous in the Dutch one: so much code-mixing that it is hard even to characterize the conversation as taking place in Dutch. Here, we have a post by *laviefantasque* introducing the group's "vraagvrije vrijdag" (i.e. a post that gets made each week where people can just say whatever they want without asking a question) with a post with a large number of single-word switches in it and ending with the English sentence: "We welcome sparkly fonts, gifs, big font, rage, anonymous, joy, squee, Chuck Bass, ANYTHING!"

Laviefantasque ([laviefantasque](#)) wrote in [vragnuurtje](#), @ [2009-12-18](#) 01:33:00

vraag vrije vrijdag #36

VRAAG VRIJE VRIJDAG

Post hier je shit die je wel wil delen maar niet in je eigen LJ wil posten, je drama, je anonieme vragen, je verzoekjes om nieuwe vriendjes, je spam, je leukste/stomste/grappigste YouTube filmpjes, je omegle-convo's, je lolcats, je anonieme gezeik op hoe gaar deze community wel niet geworden is, je frustraties over dat het vrijdag is, je jubilaties over dat het bijna weekend is [of toch al weekend voor de meesten], ennnn al het andere dat je maar kunt bedenken.

We welcome sparkly fonts, gifs, big font, rage, anonymous, joy, squee, Chuck Bass, ANYTHING!

(134 comments) - ([Post a new comment](#))

[laviefantasque](#) 2009-12-18 12:34 am UTC

let's start early, het is ten minste ~vrijdag~ en ik ben overdag vast heel druk en ONTD is bringing me so much lolz right now brb have to rehost pics.

([Reply to this](#))

[laviefantasque](#) 2009-12-18 12:35 am UTC

ps. what the ef moet ik met een quote button? En als ik nog een keer wil commenten is de button weg.

([Reply to this](#)) ([Thread](#))

[wolkje](#) 2009-12-18 05:12 pm UTC

ik moet zo wennen aan je nieuwe naam! ik denk steeds HUH

Figure 4: Excerpt from conversation "Vraagvrije vrijdag" (Dutch community)

Her two comments that follow her announcement of this special sort of post are also more in English than in Dutch, including a great deal of code-switching. But the only response she gets to this does not ask her why she is using so much English, but instead is a simple comment user *wolkje* on her recently changed username. This also includes a characterization of *wolkje*'s confusion at the end with the English word "HUH". While this is in fact a common incorporation of English into Dutch that is even mentioned in the Van Dale Dutch dictionary, it is notable that again, she uses all caps for emphasis rather than accent marks.

To sum up the uses of English in the Dutch community, then, we can observe that the single-phrase type of switch is much more ubiquitous here than in the German data, although at the same time, because there is simply so much more English in the Dutch data than in the German data, these do not noticeably make up the vast majority of instances. They are also only sometimes integrated into Dutch, and in fact, sometimes fully integrated borrowings are spelled or punctuated using English rules. There are also only a handful of instances of flagging in the entire Dutch dataset, and also the words they borrow are much less limited to cultural borrowings and vocabulary specific to the digital world. The members of the Dutch community borrow absolutely everything: pronouns, adverbs, names of countries, everything. As far as language use specific to the digital world goes, there is not a great deal of that in these two examples, but there is much more of it in the rest of the dataset. This includes online abbreviations such as 'lol' and 'omg', but also things like '*shrugs*' to indicate gesture. Instances of language alternation where English expressions are lifted whole-cloth are also everywhere in the data, and as with the single-phrase switches, these are much less limited to online culture or youth culture. While in the German data, these kinds of expressions are present but rare, in the Dutch data, they appear in nearly every post and nearly every comment. And finally, true inter- and intrasentential codeswitching, which is vanishingly rare in the German data, is just as ubiquitous in the Dutch data as other kinds of codeswitching.

In terms of the *function* of the use of English, the following observations can be made regarding the Dutch data: a switch to English frequently accompanies an evaluative comment, and is also frequently used to structure interaction in some way: to mark transitions, initiate or sum up narratives, mark topic shifts, mark ends of posts, comments, or lists, or mark bits of a post that were added later. While these evaluative and structural uses of English are also occasionally found in the German data, they are much rarer there. An additional quantitative analysis using the categories found here will be necessary in order to confirm these findings, but even after only having done a qualitative analysis, it seems quite apparent that the Dutch youth have a far broader structural and functional set of uses for English.

4. Conclusion

Obviously, I can only just scratch the surface of what there is to say about this data in this sort of very preliminary analysis and within the space allotted (among other things, the larger project will also involve not only a much more substantial analysis of the 500 conversations in each community, but also an in-depth discourse analysis of interviews with members of both communities). However, based on the examples analyzed here and the generalizations I have been able to make based on the rest of the data, I can still come up with some preliminary hypotheses about where these differences might possibly come from. Rather than simply attributing the differences to the difference in proficiency that was pointed out by Berns et al. (2007), I would like to attribute it to something somewhat more insidious than proficiency. In other words, because of the much greater exposure to English in everyday life among Dutch youth than among German youth, English is simply a ubiquitous and unavoidable part of daily interaction for Dutch youth in a way that it is not for young Germans, and as a result, it begins to take on additional functions not seen in the German youth. Interestingly, this language use that results from this situation is comparable in many ways to the way English is used in alternation with another language in bilingual English-other language communities like Montreal in Canada or certain parts of the U.S. near the Mexican border. The young people from both of these communities are all growing up in a globalized Europe that looks to English as both a tool to success and the key to an internationalized world. But as Berns et al. (2007: 115) hypothesize, English seems to be

viewed as "a necessary professional qualification which has to be learned like other formal qualifications" by German youth, and as "one means to express themselves and their cultural orientation" by Dutch youth. Both of these sets of youth are confronted with English on a daily basis, but the extent to which it permeates their entire lives differs greatly.

In fact, one member of the Dutch community made a post in her own journal that unconsciously revealed what I believe is characteristic of this difference in attitudes toward English. It stemmed from a series of self-imposed prompts about the journaler's favourite songs so the day before, she had posted in response to the prompt "your favourite song that makes you cry", and the day before that, in response to the prompt "your favourite song from before you were born", etcetera. And this time, she talked about "your favorite song in a foreign language (not Dutch or English)". This wording implies that at least for the purposes of responding to this prompt, this young woman defines a "foreign language" as something that is not either Dutch or English. To her – and, as I will probably end up hypothesizing, to the members of the Dutch community in general – English is not a "foreign language." I will know more as the study continues, but I have a strong suspicion that while the Germans regard English as a vitally necessary foreign language, the Dutch participants see English as something different altogether: not their mother tongue, but not something "foreign", either. English belongs to Dutch youth too—maybe not in exactly the same way it belongs to the British or the Americans or a large number of Canadians, but in a way that is just as legitimate and just as real.

References

- Androutsopoulos, J. & V. Hinnenkamp (2001), Code-Switching in der bilingualen Chat-Kommunikation: Ein explorativer Blick auf #hellas und #turks, in M. Beißwenger (Ed.), *Chat-Kommunikationen*: 367-402, Stuttgart: Ibidem.
- Auer, P. (ed.), (1998), *Code-switching in conversation: language, interaction, and identity*, London, New York: Routledge.
- Auer, P. (2000), A conversation analytic approach to code-switching and transfer, in Li Wei (ed.), *The bilingualism reader*: 166-187, London, New York: Routledge.
- Baron, N. S. (2000), *Alphabet to email. How written English evolved and where it is heading*, London: Routledge.
- Berns, M., K. De Bot, & U. Hasebrink (2007), *In the presence of English: media and European youth*, New York: Springer.
- Blommaert, J. (2010), *The sociolinguistics of globalization*, New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Danet, B. (2001), *Cyberplay: communicating online*, Oxford: Berg.
- Georgakopoulou, A. (1997), Self-presentation and interactional alignments in email discourse: the style and code switches of Greek messages, *International Journal of Applied Linguistics* 7(2): 141-164.
- Herring, S.C. (ed.). (1996), *Computer-mediated communication: linguistic, social, and cross-cultural perspectives*, Amsterdam: John Benjamins.
- Jacquemet, M. (2010), Language and transnational spaces, in P. Auer & J.E. Schmidt (eds.), *Language and space: an international handbook of linguistic variation. Volume 1: theories and methods*: 50-69, Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Poplack, S. & D. Sankoff & C. Miller (1988), The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation, *Linguistics* 26: 47-104.
- Sebba, M. (2003), Will the real impersonator please stand up? Language and identity in the Ali G websites, *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 28(2): 279-304.
- Siebenhaar, B. (2005), Varietätenwahl und Code Switching in Deutschschweizer Chatkanälen, *Networx* 43.

The perception of self in L1 and L2 for Dutch-English compound bilinguals

Huib Kouwenhoven, Margot van Mulken¹
Radboud University Nijmegen

1. Introduction

When people use a second language (L2), this seems to influence the way they present and position themselves. For example, users of an L2 are often afraid of making mistakes and they want to sound “native-like”. Both the risk of making mistakes and of having an accent might on the one hand be a barrier for using an L2 and on the other hand cause people to feel that they are perceived as less intelligent and competent than they consider themselves to be. Also, when engaged in a conversation with native speakers, L2 speakers might miss out on culturally related jokes, which might cause a feeling of exclusion. That said, people could also derive a sense of cosmopolitanism from their mastery and their use of an L2, leading to a kind of pride when using their L2. Speakers can, thus, consciously position themselves based on their language use.

However, the use of an L2 might have other, more unconscious consequences. For example, speakers of an L2 who have lived in an L2 environment for some time often indicate that they have started “thinking in the L2”, meaning that the language features of their L2 have become more dominant to them than features of their first language (L1). This thinking in another language is a step towards unconscious processes that are related to using an L2, compared to feelings of insecurity and social exclusion which are more conscious. Indeed, L2 speakers unwillingly think in their L2, rather than that they consciously decide to do so. And whereas speakers can at least realize that they are thinking in another language, more genuinely unconscious processes might also be at work, in the sense that the different languages might be related to different values and personality traits inside bilinguals’ minds.

These few examples suggest that language is more than a rather objective system of symbols used to communicate. People use language to determine and position themselves and it seems as though the use of an L2 alters the way in which people do so. However, to what extent does the use of an L2 change people’s self-perception? And if it does, on which aspects of the self does the L2 have the largest influence?

2. English as a lingua franca

The question as to how and to what extent people’s self-perception changes across languages has been mostly investigated within coordinate bilinguals, who “acquire and use their first and second languages in separate and distinct cultural environments” (Chen & Bond 2010: 1515). In contrast, compound bilinguals “acquire their two languages in the same cultural environment” (Chen & Bond 2010: 1515). The focus of this paper is on this group, since more and more people who are considered to live in a monolingual environment need to use their L2 in professional settings, most often English (at least in Western Europe, where the participants in this study were recruited).

Indeed, in today’s globalized world, many companies have to engage in relationships with foreign partners. In order to communicate within this internationalized environment, English is often seen as a pragmatic necessity (Rogerson-Revell 2008). However, the casualness with which English is adopted has been questioned. Previous research has pointed

¹ Margot van Mulken, Business communication studies, Radboud Universiteit Nijmegen, m.v.mulken@let.ru.nl

out that the imposition of a corporate language has more far-reaching implications than managers might be aware of. First, Welch, Welch and Piekkari (2005) did not only find evidence for organizational implications, as radical as “shadow-structures” lying behind the formal structure, but also suggest consequences on an individual level, such as social exclusion and isolation. Secondly, Rogerson-Revell, in a case study within the *Groupe Consultatif Actuariel Européen* (GCAE), found that only 26% of non-native speakers of English “claimed to feel ‘very comfortable’ in large meetings” (2008: 343). Thirdly, Pavlenko (2003), examining teachers of English, found that the English language influenced the way participants see themselves: most of her respondents did not perceive themselves as true bilinguals. This feeling derives from the urge to join the native speaker community of English, which, Pavlenko found, proved to be difficult. Finally, Tange and Luring (2009) found that the adoption of English within a Danish organization that employed people having several nationalities affected the social structure of the company. Indeed, the authors found that language clustering (the creation of groups around native tongues) and thin communication (more formal and task-oriented communication and less small-talk) followed the adoption of English as the company language. Tange and Luring ascribe the thin communication to a rather negative self-perception linked to perceived linguistic incompetence. The language clustering is related to this insecurity as well, but Tange and Luring also take into consideration the social function of language. They argue that “individuals [tend] to seek the company of people from a similar cultural and linguistic background” (Tange & Luring 2009: 229). Thus, L2 use seems to have a certain influence on people’s self-confidence and their identification with social groups.

Language might also influence people’s self-perception in a more unconscious way. Theorists of the self agree that a distinction should be made between an individual and a social component of the self – the personal self and the social self (Brewer & Gardner 2004). The latter has two levels derived from interpersonal relationships and from membership in social categories. Indeed, both levels have been examined in previous research, investigating the “inclusion of other” (Aron, Aron & Smollan 1992) and the “inclusion of ingroup” (Tropp & Wright 2001).

Examining the way in which the individual and the social self are stored, Trafimow, Triandis and Goto (1991) found evidence for a particular organization of these different parts of the self, which they named the two-basket theory. This theory proposes that the individual self-cognitions are stored separately from the collective self-cognitions, as if they were kept in two separate baskets. Consequently, the authors argue, the accessibility of the different self-cognitions is relative to the basket from which a person samples. Trafimow et al. (1991) found evidence for their two-basket theory, by confirming three hypotheses, one of which is especially relevant to this study: “the probability of retrieving a particular type of self-cognition increases if a similar type of self-cognition was previously retrieved” (Trafimow et al. 1991: 650). This means that the basket containing the private self-cognitions is more accessible than the basket containing the collective ones when another private self-cognition has just been retrieved.

An experimental paradigm that builds on this idea and tries to manipulate accessibility of certain cognitions uses priming which “involves making content and/or procedures temporarily accessible” (Oyserman & Lee 2007: 263). These cues can be seemingly unrelated to the content that researchers want to make accessible. Indeed, in episodic trace models of memory it is assumed that experiences leave an episodic trace in memory (Puntoni, De Langhe & Van Osselaer 2009) where situational information is stored together with the experience. When priming this situational information, the experience might be re-activated. An example of situational information is the language of the experience. Moreover, the storage of experiences is mediated by language, which therefore has a direct influence on the

self concept. As such, one could imagine a distinction between the self as stored in one's L1 and the self as stored in an L2. Consequently, "thinking in a language" might be a prerequisite for the accessibility of certain experiences, that can therefore only, or at least more easily, be commented on in that particular language.

Different languages may also be linked to different values and self-characteristics on a deeper unconscious level, which would be reflected in language use. Trafimow, Silverman, Fan and Law (1997) found that language can serve as a prime for individual and collective self-cognitions: a collectivist language (Chinese) proved to make collective self-cognitions more accessible than an individualistic language (English). Chen and Bond (2010) investigated the influence of language on the personality of bilinguals. They found that when participants spoke English they were perceived to be more extraverted, open and assertive than when they spoke Chinese. These studies show that language priming may be used to uncover different self-cognitions, both personal and social and both are important for identity construction.

3. Narratives: self-reflections as a prime

As Schifffrin (1996: 168) puts it, narrative language "contributes to the construction and display of our sense of who we are". Narratives can display our self, both the individual and the social part, depending on whether the self is positioned as characterized by stable and continuous distinctive character traits or as part of a social entity, respectively. But Schifffrin (1996) does not investigate how the use of different languages influences personal narratives, nor is this the case in the study Pavlenko (2003) conducted, in which teachers of English from a large number of nationalities were involved: all data she analyzed were in English. However, it was related to participants' personal ideas about learning English and their own position in learning and teaching English. Participants whose L1 was not English were thus asked to reflect upon themselves and on their identity as English teachers. The texts analyzed showed that insecurity and identification with language communities were recurring concepts. These occur when participants are explicitly asked to reflect on language and its consequences. But what happens when people are asked to reflect on their self concept in both their L1 and their L2?

The purpose of this study is to experimentally examine the influence of language use (English and Dutch) on both self-concept and personality traits of compound bilinguals recruited at a Dutch university. Short narratives produced by participants in their L1 and L2 were analyzed and served as a prime for a questionnaire investigating whether participants' answers to items related to self-confidence, identification and personality traits differ depending on the language used.

4. Method

Two versions of a questionnaire, one in Dutch and one in English, were developed using the back-translation method (Brislin 1986). Participants were recruited among students who took part in a second year course of the Business Communication department of the Radboud University of Nijmegen (the Netherlands) for two reasons. First, these students are all considered to be Dutch-English bilinguals, when applying Grosjean's (1999) definition, by which bilinguals are described as "those people who use two (or more) languages (or dialects) in their everyday lives" (p. 285). This definition is purposely broad, because participants have not been selected based on their proficiency level. Secondly, the students can be considered

members of a specific organization, their university, which makes it possible to investigate identification effects of language on this membership. Participants were selected among second year students (and not first year students) so that the membership could already have developed over some time. 39 participants (8 male, 31 female) took part in the experiment. Their mean age was 21.03 years ($SD = 2.19$). Their mean age was 21.03 years ($SD = 2.19$). The time spent at the Radboud University was 2.64 years on average ($SD = 1.64$). Thirty participants had studied three years or less at the Radboud University, nine had studied more than three years.

The experiment was a within-subject design: all participants were involved in the Dutch and the English condition. A two-week interval was kept between the two sessions, in order to diminish a carry-over effect. In order to try and eliminate a task effect, 21 participants were first presented with the Dutch questionnaire and 18 first saw the English version.

Participants were asked to produce a short narrative in which they reflected upon their individual self and their membership in their university. The narratives were analyzed on four variables. First, two linguistic variables, the number of intensifiers and downtoners (modifiers that decrease the effect of the words they accompany, such as 'slightly', 'rather', 'kind of'), were analyzed. De Langhe, Puntoni, Fernandes, Stijn & Van Osselaer (2011) found that participants report more intense emotions in their second language relative to their first language. Thus, the number of intensifiers used as well as the number of downtoners might be different in the English and Dutch narratives. Secondly, the narratives were analyzed in terms of the allusions made to self-confidence, both positive and negative. Based on, among others, Welch et al. (2005) as well as Rogerson-Revell (2008), one might expect participants to be more self-confident in their L1 than in their L2, leading to more positive allusions to self-confidence in Dutch than in English and more negative allusions in English than in Dutch. A coding scheme was developed based on a preliminary analysis of four of the narratives (two Dutch and two English). The narratives also served as primes for the rest of the questionnaire.

Participants self-assessed their personality traits filling in a ten-item instrument measuring traits from the Big-Five Inventory (Gosling et al. 2003). Participants indicated on a seven-point Likert scale to what extent they see themselves as described by the two notions (for example: "I see myself as extraverted, enthusiastic"). Secondly, participants filled in three scales on self-confidence, all taken from Ryan (2009) ("L2 self-confidence" (five items), "Willingness to communicate" (eight items) and "English anxiety" (six items)). The last instruments were measures of identification level with different social entities. Participants' identification with the Dutch and English speaking communities and with their university was measured (based on Bergami & Bagozzi 2000 and Mael & Ashfort 1992).

Participants were asked whether they would like to participate in the experiment and were told they would receive a small financial reward after the second session. Besides the fact that participants would have to fill in two questionnaires, no information was given about the content of these questionnaires, nor about the aim of the research project. All communications with the participants during the two sessions were in the language corresponding to the language of the questionnaire in order to enhance the priming effect. Participants needed about 25 minutes to fill in the questionnaire, both in Dutch and in English. About 10-15 minutes were used to produce the narrative, the remaining time was used to fill in the questionnaire.

5. Results

5.1 Narratives

The coding of the narratives provided by the participants led to a score on four variables for each narrative: intensifiers, downtoners, positive allusions to self-confidence and negative allusions to self-confidence. Table 2 shows the overall number of intensifiers and downtoners used and allusions to self-confidence (positive and negative) made by the participants, as well as the corresponding means and standard deviations for both Dutch and English. It shows that intensifiers were used more often than downtoners, and positive allusions to self-confidence were made more often than negative allusions. In general, it can be stated that the narratives were rather positive and intensely formulated, which might have been expected based on the formulation of the task and the example of a narrative provided in the instructions. The abundant use of intensifiers is illustrated by examples 1 and 2 below.

Table 2 Overall and mean numbers (standard deviations) of intensifiers and downtoners used and positive and negative allusions made to self-confidence in the Dutch and English personal narratives.

	Dutch		English	
	Number	M (SD)	Number	M (SD)
Intensifiers	132	3.38 (2.10)	132	3.38 (2.26)
Downtoners	23	0.59 (1.12)	21	0.54 (0.79)
Positive allusions self-confidence	27	0.69 (0.83)	30	0.77 (0.84)
Negative allusions self-confidence	10	0.26 (0.60)	11	0.28 (0.65)

(1) *Door in Nijmegen te studeren heb ik veel nieuwe mensen leren kennen en erg veel geleerd. [...] Wat ik vooral erg prettig vond, waren de vele keuzemogelijkheden zodat ik echt vakken kon volgen die mij interesseerden.*

(2) *I have met a lot of great people and made many friends with whom I did a lot of fun stuff.*

The positive allusions to self-confidence were generally related to the influence the university had had on participants' development to become confident personalities, as is shown in examples 3 and 4.

(3) *I definitely feel so much more confident about myself and I now know what I truly want in life.*

(4) *Daar waar ik in het begin moeite had met discipline, inschattingen maken en zelfstandig studeren, heb ik nu geleerd hoe ik in elkaar zit, dat ik eigenlijk best goed zelfstandig kan zijn en dat het niet eng of slecht is om dingen eens op een andere manier te benaderen.*

The latter is also a rather rare example of a sentence in which more than one downtoner was used. Negative allusions to self-confidence, as in examples 5 and 6 were even less common, but they were often accompanied by a downtoner, as both examples illustrate.

(5) *When I first came to the Radboud University I felt a bit lost.*

(6) *Ik kom van de HAN en les volgen op de RU, daar keek ik een beetje tegenop.*

The pattern of intensifiers and downtoners used and positive and negative allusions made to self-confidence was very similar in Dutch and in English (see Table 2). Indeed, the differences between the Dutch and English narratives with regard to the four variables were non-existent or rather small, which is confirmed by repeated measures ANOVAs that showed that no language effect was found on any of the four variables ($F(1, 38) < 1$).

5.2 Personality traits

Nine variables have been examined in relation to the Big Five personality traits. Participants did not differ significantly on the first variable measuring extraversion (“I see myself as extraverted, enthusiastic”; $F(1, 38) < 1$). On the second variable measuring extraversion (“I see myself as reserved, quiet”) participants did differ significantly ($F(1, 38) = 5.32, p < .05$). Participants indicated being more reserved and quiet in English ($M = 3.38, SD = 1.46$) than in Dutch ($M = 3.00, SD = 1.36$). As for the first variable measuring agreeableness (“I see myself as critical, quarrelsome”), participants differed significantly when using their L1 and L2 ($F(1, 38) = 80.08, p < .001$). Participants indicated that they were more critical and quarrelsome in English ($M = 4.85, SD = 1.27$) than in Dutch ($M = 3.00, SD = 1.40$). No significant effect of language was found for the second variable measuring agreeableness (“I see myself as sympathetic, warm”; $F(1, 38) < 1$). Participants differed significantly on the first variable measuring conscientiousness (“I see myself as dependable, self-disciplined”; $F(1, 38) = 14.17, p < .01$). In Dutch, participants indicated that they were more dependable and self-disciplined ($M = 5.85, SD = 0.75$) than in English ($M = 5.21, SD = 1.03$). On the second variable measuring conscientiousness (“I see myself as disorganized, careless”), participants' answers in the L1 did not differ significantly from their answers in the L2 ($F(1, 38) < 1$). Next, no significant difference was found between the reported emotional stability in L1 and in L2 ($F(1, 38) < 1$) nor did participants differ significantly on the variables measuring openness to experiences (“I see myself as open to new experiences, complex”; $F(1, 38) < 1$; “I see myself as conventional, uncreative”; $F(1, 37) < 1$).

5.3 Self-confidence and Identification with university and language communities

Participants' reported self-confidence in the L1 and L2 differed significantly ($F(1, 38) = 28.29, p < .001$). Participants indicated being more self-confident in Dutch ($M = 2.64, SD = 0.76$) than in English ($M = 3.39, SD = 0.98$; a lower score means higher self-confidence due to the way the items in this scale were formulated). Interestingly, this language effect was found for both male and female participants, while there was also a main effect of the between subjects variable ‘gender’ on self-confidence ($F(1, 37) = 7.16, p < .05$). Female participants' rated their own self-confidence lower ($M = 3.17, SD = 0.13$) than male participants did ($M = 2.42, SD = 0.25$) in both Dutch and English (again, a lower score means higher self-confidence).

There was no significant difference between participants' identification with the university in their L1 and their L2 ($F(1, 38) = 3.09, p = .09$; $F(1, 38) < 1$).

Participants' identification with the Dutch speaking community did not differ significantly when reported in Dutch from when it was reported in English ($F(1, 38) < 1$). The same holds for participants' identification with the English speaking community ($F(1, 38) < 1$). However, participants' identification with the Dutch speaking community differed significantly from their identification with the English speaking community, both in Dutch ($F(1, 38) = 64.03, p < .001$) and in English ($F(1, 38) = 74.28, p < .001$). In both Dutch and English, identification with the Dutch (L1) speaking community was higher ($M = 5.33, SD = 1.71$ and $M = 5.46, SD = 1.64$ respectively) than identification with the English (L2) speaking community ($M = 3.31, SD = 1.51$ and $M = 3.18, SD = 1.55$ respectively).

6. Conclusion and discussion

The main reason for the present study was the fact that more and more people come to use an L2 within their organization in today's globalized world. This includes compound bilinguals, people who have acquired their L2 in the same cultural environment as their L1, among

whom the influence of language on their self-concept had only rarely been examined, even though previous research does suggest that working in an L2 might have far reaching consequences. Therefore, the participants in this study were all compound bilinguals. As a direct consequence, differences that might have been expected to occur in the L2 when compared to the L1 could be rather small. Indeed, results show that for most variables tested no differences were found between L1 and L2 at all, suggesting that the self-concept of compound bilinguals in the L1 does not differ greatly from their self-concept in the L2. However, the results of this study give some indication of a language effect of the use of L2 on certain aspects of the self-concept relative to when L1 is used.

The most important language effect is found for self-confidence: participants reported to be more self-confident in L1 than in L2. This coincides with the findings of Welch, et al. (2005), Rogerson-Revell (2008), Pavlenko (2003) and Tange and Luring (2009) who all suggest that the use of an L2 leads to less self-confidence. This study shows that this effect is present despite the rather high linguistic competence in English that can be expected among the participants. This finding supports the idea that the decision to adopt an L2 within an organization should be taken carefully, because it influences the self-confidence of the organization members, even when proficiency levels are high.

With regard to personality traits, three items revealed a language effect. Indeed, for extraversion, participants expressed more reservation and quietness in English than in Dutch. This finding can be related to self-confidence in L2 in that a lack of self-confidence could prevent a person from engaging in conversations or stimulate a person to keep his or her opinion to him or herself. In other words it could lead to being more reserved and quiet. Therefore, it is in line with the thin-communication described by Tange and Luring (2009). In addition, for agreeableness, participants reported that they were more critical and quarrelsome in English than in Dutch. Lastly, when it comes to conscientiousness, participants indicated to be more dependable and self-disciplined in Dutch than in English. The latter two differences are less easily explained in the light of the theories discussed and might reflect an effect other than an actual language effect on personality. Possibly, despite the careful translation process, an alternative explanation for the language effect found is that it is due to differences in the perceived connotation of the Dutch and English items ('critical, quarrelsome' – 'kritisch, ruziezoekend'). A similar explanation might apply to the conscientiousness item that differed in L1 when compared to L2. In English the item read 'dependable, self-disciplined', in Dutch 'betrouwbaar, zelfbeheersinghebbend'. Participants could have interpreted the latter as the ability to stay calm in difficult situations (self-control) rather than the ability to exert control over one's distractions to get certain tasks done (self-discipline). Indicating to have self-control can be considered a socially desired answer, more so than reporting having self-discipline, which could have led to the difference found, namely that participants see themselves as more dependable and self-disciplined in Dutch.

In addition to this possible translation effect, for all three items discussed above that differed in L2 compared to L1 this language effect did not appear on the other item of each pair measuring the same personality trait, namely for extraversion ("I see myself as extraverted, enthusiastic"), agreeableness ("I see myself as sympathetic, warm") and conscientiousness ("I see myself as disorganized, careless"), nor were differences found with regard to emotional stability or openness to experiences. This absence of a language effect corresponds with the findings of Chen and Bond (2010), who did not find such an effect in self-assessed personality either.

Indeed, no major differences in personality were to be expected within compound bilinguals. Results show that, in general, compound bilinguals tend to consistently reflect their own personality in both of their languages, at least when reporting on it in a questionnaire. Therefore, the language effect on reservation and quietness that was revealed is a rather

convincing indication that some personality traits, in particular those that can be linked to self-confidence, can be influenced by L2 use to a certain degree. In future research, it might be interesting to further address concepts related to self-confidence and reservation or quietness, in order to investigate to what extent L2 use influences these concepts.

6.1 Identification with L1 and L2 communities: stable difference across languages

Participants' identification with the Dutch and English speaking communities was not influenced by L2 use: participants expressed the same level of identification with the L1 and L2 communities in Dutch and in English. However, in both the Dutch and the English version of the questionnaire, participants indicated that they identified more with the Dutch speaking community than with the English speaking community. The use of an L2 thus did not boost identification with the speaking community of that L2, nor did it weaken identification with the L1 speaking community. This means that even when one works in one's L2, feelings of identification with speakers of one's mother tongue remain stronger than feelings of identification with the L2 speaking community. Nevertheless, this study has tested this identification at one single moment. It might be an interesting avenue for research to examine how these feelings of identification with language communities develop over time and which factors influence this identification.

6.2 Personal narratives and organizational identification: L1 matches L2

Whereas the variables discussed above revealed some language effect on parts of the self-concept, in the personal narratives analyzed as well as on the organizational identification that were examined no differences between the L1 and L2 appeared. As for the narratives, they actually were quite similar in Dutch and in English: the same pattern with regard to the use of intensifiers and downtoners and with regard to allusions made to self-confidence was found. This finding coincides with Schifffrin's (1996) point of view, who argues that narrative language helps in constructing a stable and continuous personality. The results of this study suggest that this continuity does not only span over time, but also across languages: the language used for this identity construction is of minor importance.

The fact that English was used during the study time of the participants did not have an influence. This influence could have been expected based on episodic trace models of memory (Puntoni, et al. 2009). Indeed, those participants who had had classes in English could have stored experiences at university in English more so than those who had not had classes in English, thus creating more and stronger links between particular experiences at university and language in the mind. The fact that this was not found supports the idea of the compound bilingual who only uses a second language in specific parts of his daily life and therefore does not create strong links between his L2 and a 'new' personality.

Whether the L1 or L2 is used thus does not matter for identification with the organization of which one is member. However, as for the identification with the language communities, it would be interesting to investigate how this identification with an organization in the L1 and L2 develops over time. Indeed, consistent L2 use within an organization over a longer period of time might have consequences for the feelings of identification with the organization in L2 due to episodic traces stored with experiences in the brain.

6.3 Limitations and further research

The inherent temporariness of the membership of a university is a first limitation of the present study. Indeed, an attempt was made to explore the effect of language on identification with the organization, based on the suggestion that identification might drop when an L2 should be used. However, identification with a university might be lower than identification

with an employer because of the temporariness of the membership of that organization, whereas employees might stay longer within an organization, at least those who identify with it. It would therefore be interesting to replicate this study in an actual working environment. Multiple variations could be investigated. First, it could be interesting to compare organizations in which an L2 has just been adopted to organizations that have been using an L2 for a longer period of time. This could be done either by a longitudinal study within one organization, following the development over time of the self concept of the same employees, or by a cross-sectional study of two comparable organizations. Secondly, it could be interesting to investigate whether it matters that the adoption an L2 is decided upon by management and imposed on the employees or that it is borne out of practice.

The translation of certain items can be seen as a second limitation. As discussed above, the translation of some items led to ambiguity in the interpretation of a language effect found. In future research, a critical re-evaluation of the two language versions of the questionnaire is needed.

Also, it might be interesting to add a check of the prime or some more priming material. Indeed, it is unclear whether the priming has been effective and whether the priming effect has been equally strong throughout the questionnaire. More priming material, or more dispersed priming might enhance the size of the language effect.

Another way to achieve greater effect sizes in future research might be to take into consideration the results of a study by De Langhe, et al. (2011), notably the result of their study 7. In several experiments, De Langhe et al. (2011) establish the presence of an “Anchor Contraction Effect (ACE)”, which is the systematic tendency for people to report more intense emotions when answering questions using L2 rating scales than when using L1 rating scales. Their study 7 illustrates that ACE is present when the emotion is presented in the question, as is the case in the materials used in this study. Now, the number of studies done by De Langhe, et al. (2011) to rule out alternative explanations makes it plausible that their results are generalizable to other situations, and in particular to the present study. Moreover, De Langhe, et al. (2011) mostly recruited university students for their experiments, enhancing the probability that their results apply to the students that participated in this study. Furthermore, this study can be seen as an investigation of emotions, or feelings. Even though it must be noted that De Langhe, et al. (2011) worked with more intense emotions than the ones investigated in this study, one could imagine applying a correction for the anchor contraction effect to the answers to the questions in the English version. Indeed, if one assumes that the answers given in English (L2) are consistently biased towards the extreme ends of the scales compared to the answers in Dutch (L1) then it can erroneously be concluded that no language effect is present when the answers are similar. A correction that approaches the English answers to the center of the scale will lead to less extreme answers in English, but that describe actual feelings more accurately and might reveal differences that were masked by the anchor contraction effect. Yet, ACE was not clearly present in this study, since the English answers were not systematically more extreme than the Dutch answers. In fact, they were mostly similar and it is difficult to determine whether this is due to a language related bias or to adequately reported feelings. Moreover, if assumed present, it might be impossible to determine the size of ACE and therefore to define the correction needed.

Nevertheless, even without a correction for a possible anchor contraction effect, this study has shown that L2 use can have an influence on the self-concept. Admittedly, personal narratives and identification with social entities do not seem to be influenced by L2 use, but self-confidence and extraversion, personality traits that might be related to self-confidence, do reveal a language effect. This is in line with previous studies that investigated self-confidence and its consequences for organizations. These studies show that a lack of self-confidence in L2 might influence employees enough to lead to “shadow structures” (Welch et al. 2005),

uncomfortableness (Rogerson-Revell 2008) and less social identification of employees with their organization (Tange & Luring 2009). Therefore, the adoption of an L2 in the working environment should still be handled with care.

References

- Aron, A., E.N. Aron & D. Smollan (1992), Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness, *Journal of Personality and Social Psychology* 63(4): 596-612.
- Bergami, M. & R.P. Bagozzi (2000), Self-categorization, affective commitment and group self-esteem as distinct aspects of social identity in the organization, *British Journal of Social Psychology* 39: 555-577.
- Brewer, M.B. & W. Gardner (2004), Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations, in M. J. Hatch & M. Schultz (eds.), *Organizational identity: a Reader*: 66-80, Oxford: Oxford University Press.
- Brislin, R.W. (1986), The wording and translation of research instruments, in W.J. Lonner & J.W. Berry (eds.), *Field methods in cross-cultural research*: 137-164, Beverly Hills, CA: Sage.
- Chen, S.X. & M.H. Bond (2010), Two languages, two personalities? Examining language effects on the expression of personality in a bilingual context, *Personality and Social Psychology Bulletin* 36(11): 1514-1528.
- Gosling, S.D., P.J. Rentfrow & W.B. Swann (2003), A very brief measure of the Big-Five personality domains, *Journal of Research in Personality* 37: 504-528.
- Langhe, B. de, S. Puntoni, D. Fernandes & S.M.J. van Osselaer (2011), The anchor contraction effect in international marketing research, *Journal of Marketing Research* 48: 366-380.
- Mael, F. & B.E. Ashforth (1992), Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification, *Journal of Organizational Behavior* 13: 103-123.
- Oyserman, D. & S.S.W. Lee (2007), Priming "culture": culture as situated cognition, in S. Kitayama & D. Cohen (eds.), *Handbook of cultural psychology*: 255-279, New York NY: Guilford.
- Pavlenko, A. (2003), "I never knew I was a bilingual": reimagining teacher identities in TESOL, *Journal of Language, Identity, and Education* 2(4): 251-268.
- Puntoni, S., B. de Langhe & S.M.J. van Osselaer (2009), Bilingualism and the emotional intensity of advertising language, *Journal of consumer research* 35: 1012-1025.
- Rogerson-Revell, P. (2008), Participation and performance in international business meetings, *English for Specific Purposes* 27: 338-360.
- Schiffrin, D. (1996), Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity, *Language in Society* 25: 167-203.
- Special Eurobarometer 237, "Europeans and languages" (2005), Consulted from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf.
- Tange, H. & J. Luring (2009), Language management and social interaction within the multilingual workplace, *Journal of Communication Management* 13(3): 218-232.
- Trafimow, D., E.S. Silverman, R.M.-T. Fan & J.S.F. Law (1997), The effects of language and priming on the relative accessibility of the private self and the collective self, *Journal of Cross-Cultural Psychology* 28: 107-123.
- Trafimow, D., H.C. Triandis & S.C. Goto (1991), Some tests of the distinction between the private self and the collective self, *Journal of Personality and Social Psychology* 60: 649-655.
- Tropp, L.R. & S.C. Wright (2001), Ingroup identification as the inclusion of ingroup in the self, *Personality and Social Psychology Bulletin* 27: 585-600.
- Welch, D., L. Welch & F. Piekkari (2005), Speaking in tongues: the importance of language in international management processes, *International Studies of Management & Organization* 35(1): 10-27.

Socialisatie in *peer*-interactie: een onderzoek naar de wijze waarop twee zusjes elkaar oriënteren op het einde van een bordspel zonder regels

Nynke van der Schaaf, *Rijksuniversiteit Groningen*¹

1. Inleiding

In Nederland is de kinderopvang en de buitenschoolse opvang in het bijzonder, het laatste decennium explosief gegroeid en daarmee is er aandacht ontstaan voor de kwaliteit van deze opvang (o.a. Kamp 2012). Van een instelling die kinderen opvangt wanneer de ouders werken, ontwikkelt deze instelling zich tot een plek waar kinderen hun vrije tijd doorbrengen met aandacht voor hun (sociale) ontwikkeling (Boogaard & Fukkink 2009; Doornenbal 2007; Riksen-Walraven 2000 ; Tavecchio 2002 ; Van der Schaaf, onder review). Binnen een PhD-studie naar de participatie en sociale orde van kinderen van 4 tot 8 jaar in de buitenschoolse opvang (bso), kijken we onder meer naar hoe kinderen participeren in spel met peers. Een belangrijk kenmerk van een bso is namelijk dat kinderen veel gelegenheid hebben om met elkaar activiteiten te ondernemen (Van der Schaaf onder review). Kinderen met een familierelatie, zoals broertjes en zusjes, spelen heel regelmatig samen in de bso. Het creëert voor de kinderen veiligheid en vertrouwdheid. Door te kijken naar natuurlijk taalgebruik van peers in een natuurlijke setting als spel zijn we in staat om te bestuderen hoe kinderen elkaar socialiseren. Heritage en Clayman (2010: 12) formuleren het belang van natuurlijk taalgebruik aldus: *“It is the predominant form of human interaction in the social world, and the primary medium of communication to which the child is exposed and through which socialisation proceeds.”*

In dit artikel zoomen we in op twee zusjes van 4.8 en 6.7 jaar oud die samen gedurende twintig minuten vijf verschillende spellen spelen met een schaakbord en damstenen. De focus ligt in dit artikel op het einde van een spel. Omdat deze meisjes zelf het spel al spelend ontwikkelen, rijst de vraag hoe ze elkaar laten weten wanneer een spel is afgelopen. Welke taalgebruikspraktijken gebruiken deze twee meisjes hierbij en is er verschil tussen het oudste en het jongste zusje in de wijze waarop ze elkaar op het einde van een spel oriënteren?

De meisjes creëren daarbij hun eigen spelregels met behulp van de attributen (bordstructuur en stenen) en demonstreren een sterke oriëntatie op elkaars verbale en non-verbale gedragingen, zodat ze weten wat de bedoeling van de ander is, en ook de sociale orde weten te bewaken om hun gezamenlijke spel te kunnen ontwikkelen. Het spel wordt beurt voor beurt ontwikkeld; iedere beurt hangt samen met de voorafgaande beurt en iedere beurt heeft consequenties voor het vervolg van het spel.

Spel in heterogene leeftijdsgroepen levert kinderen veel mogelijkheden tot leren (Rogoff 2003). Wanneer kinderen een spel spelen, is dat leren volgens Piaget vooral verbonden met regels. De meest basale regel is die van de wederkerigheid, maar spellen hebben ook specifieke en lokale regels nodig die afhankelijk zijn van de speciale context (Evaldsson & Corsaro 1998). Er worden spelroutines ontwikkeld voor bijvoorbeeld het begin en het einde van een spel en de lokale regels worden continu herhaald en bevestigd (Evaldsson & Corsaro 1998). Een onbekend spel maakt het ook mogelijk en noodzakelijk om nieuwe regels uit te vinden, die definiëren wat gewenst gedrag is en wat niet. Een belangrijk kenmerk van spel (doen alsof én spelletjes) is namelijk dat je het goed of fout kunt doen; dat er legale en illegale acties zijn (Sacks 1992). Eén manier om dat aan elkaar te laten zien en

¹ Nynke van der Schaaf, Center for Language and Cognition, Rijksuniversiteit Groningen; Lectoraat Integraal Jeugdbeleid, Hanzehogeschool Groningen, n.t.van.der.schaaf@pl.hanze.nl

weten, is door non-verbaal gedrag. Onderzoek van met name de Goodwins (Goodwin 2007; Goodwin 2000, 2007; Goodwin, Goodwin & Yaeger-Dror 2002) laat zien dat ‘embodied action’ een belangrijke rol speelt in de interactie tussen kinderen. In een onderzoek naar stellingnames van 11-jarige meisjes tijdens een roddelgesprek laat Marjorie Goodwin (2007) bijvoorbeeld zien dat deze meisjes naast taal ook lichaamshouding gebruiken om enthousiasme of afwijzing duidelijk te maken aan de gesprekspartners. Charles Goodwin (2000, 2007) laat zien dat lichaamshouding, wijzen en kijken van cruciaal belang zijn voor de organisatie van de desbetreffende activiteit. Doordat kinderen participeren en verwachten hoe de ander participeert (participatie framework) worden zij competente linguïstische en sociale partners (Goodwin & Goodwin 2004). Om dat te bestuderen kijken we welke talige en niet-talige middelen kinderen gebruiken om elkaar te oriënteren op het einde van het spel. Dit is een belangrijke fase van het spel, want de vraag rijst wanneer een spel is afgelopen en of er een winnaar is. Deze fase lijkt beter te kunnen worden vergeleken met gespreksafsluitingen dan met topic-afsluitingen in alledaagse gesprekken, doordat het hier niet in de eerste plaats gaat om een overgang te realiseren naar een volgend spel, maar om het tot een goed einde brengen van het actuele spel. Hierbij is de vraag wat het patroon is waarmee de kinderen een spel beëindigen. Van gespreksafsluitingen waarin participanten gezamenlijk het probleem oplossen: hoe sluit je iets af wat je samen begonnen bent, weten we (Mazeland 2003) dat daarin twee componenten cruciaal zijn: een pre-closing-ronde waarin het afsluitingstraject geïnitieerd wordt en een afsluitingsbezegeling met een afscheidsgroetsequentie. Van een dergelijke laatste groet-fase is hier natuurlijk geen sprake, maar de bijzondere situatie van het beëindigen van een spel dat ter plekke wordt geconstrueerd, en dus ook geen vaste regels voor formele beëindiging kent, zal wellicht specifieke vormen van pre-closing met zich meebrengen, terwijl er ook een duidelijke overgang naar een nieuw spel moet worden geconstrueerd.

We gebruiken de eindfase van een spel van twee meisjes dus om exemplarisch te laten zien hoe deze meisjes elkaar socialiseren door de wijze waarop zij elkaar oriënteren op het einde van het spel en hoe zij hierbij gebruikmaken van taalgebruikspraktijken, ‘embodied action’ en spelregels.

2. Methode

Om te onderzoeken hoe kinderen elkaar oriënteren op het einde van een spel bestuderen we de *natuurlijke peerinteractie* tijdens het spel van twee zusjes met een voor hen onbekend bordspel. We maken gebruik van een single case-studie (Schegloff 1987), die bestaat uit twintig minuten durend spel van twee zusjes, Sarah van 4.8 en Dory van 6.7 jaar met een schaakbord en damstenen. Tijdens deze single case spelen de zusjes vijf verschillende spellen met de attributen, waardoor er een collectie van vijf spelafsluitingen bestudeerd zijn. Het videofragment is afkomstig uit een groter corpus en bestaat uit video-opnames van *natuurlijk taalgebruik* die zijn opgenomen voor een promotieonderzoek naar de sociale ontwikkeling van jonge kinderen (4 tot 8 jaar) en taalgebruikssituaties in de buitenschoolse opvang (bso). De gesprekken en ‘embodied action’ zijn getranscribeerd conform de Jefferson-conventies (Mazeland 2003) en vervolgens kwalitatief geanalyseerd. Dit betekent dus dat we uitgaan van de data en niet voorafgaand aan de analyse hypothesen formuleren. Daarbij is de werkwijze gevolgd die in de conversatieanalyse gebruikelijk is (Ten Have 2009). Omdat kinderen veel gebruik maken van non-verbale acties, die vaak tegelijk met verbale acties plaatsvinden, zijn deze in een tabel weergegeven, waarbij verbale en non-verbale acties die tegelijkertijd plaatsvinden in één rij worden weergegeven.

Het spel vindt plaats aan het begin van de middag in de bso, wanneer kinderen uit verschillende scholen op de bso aankomen. De traditionele bso is gesitueerd in een middelgrote plaats in het noorden van het land. De twee zusjes zitten aan een lage tafel in hun bso-ruimte en gedurende het spel komen er andere kinderen aan op de bso. Tot aan de gezamenlijke maaltijd met de hele groep kinderen van 4 tot 7 jaar hebben de kinderen tijd om met elkaar te spelen. Vaak zonder directe aanwezigheid van pedagogisch medewerkers, die druk zijn met het organiseren van de opvang. De spellen, die de meisjes spelen bestaan uit verschillende fasen: een begin waarbij de kinderen onderhandelen over het nieuwe spel; het spelverloop dat gekarakteriseerd wordt door het onderhandelen over de ontwikkeling van het spel en het einde van het spel, waarbij de kinderen onderhandelen over wanneer het spel op zijn einde loopt en wie er gewonnen heeft. Op deze fase van het spel richt dit artikel zich om te bestuderen hoe deze meisjes elkaar tijdens en door dit spel socialiseren.

3. Resultaten

In deze paragraaf laten we zien dat er een sequentieel patroon zichtbaar is in de interactie van de zusjes aan het einde van ieder spel. We laten zien hoe een spel op verschillende manieren beëindigd kan worden: van impliciet tot expliciet, waarbij de concepten 'klaar' en 'gewonnen' een belangrijke rol spelen.

3.1 *Het impliciete einde van een spel: klaar?*

Een spel dat je samen begint en samen ontwikkelt, moet afgesloten worden. In een bestaand en bekend spel zijn de regels omtrent het afsluiten duidelijk en anders worden deze duidelijk door het gebruik van de handleiding. Maar wanneer je een bordspel speelt waarvan de regels van tevoren niet vastliggen en dat zich al spelend beurt voor beurt ontwikkelt, is het einde van een spel minder vast omschreven. Hoe oriënteren deze zusjes elkaar op het einde van het spel? In voorbeeld 1 spelen Dory en Sarah een spel met een schaakbord en damstenen en zien we dat Sarah het afsluitingstraject initieert door Dory op het einde te oriënteren door een non-verbale actie, waarbij ze snel haar laatste steen op het bord legt en deze steen lang met de vlakke hand bedekt.

Fragment 1

- 1 SA: *((legt snel en nadrukkelijk haar steen op het bord en houdt die steen met vlakke hand vast: 2.8))*
- 2 DO: *[((legt zwarte steen op het bord))*
- 3 SA: *[ik heb niks!*
((trekt hand van steen en [leunt achterover, armen langs haar lijf])
- 4 DO:
- 5 LD: *((legt direct een steen op het bord))*
[er viel volgens mij zonet ook één op de grond. Moet je even onder de bank kijken. ((kijkt naar de grond))
- 6 DO: *[((legt haar laatste steen op het bord))*
- 7 SA: *[((kijkt richting leidster))*
- 8 LD: *Ligt daar nog één?*
- 9 SA: *↑neeh*
- 10 LD: *Nee? Toch niet?*
- 11 DO: *ne↓eh*
- 12 LD: *o↓kee*

Daarna zegt de leidster iets over Sarah's haar en dan zwaait Sarah haar haar voorover, waardoor ze tegen de tafel en half over het bord valt. Ze lachen en Dory begint met het bord te schuiven.

Wanneer Sarah haar hand heeft teruggetrokken, legt Dory een steen op het bord en zegt Sarah ‘ik heb niks!’ en leunt tegelijkertijd achterover met haar armen langs haar lichaam. Ze kijkt naar de actie van Dory. In die basissequentie maakt Sarah duidelijk dat ze geen stenen meer heeft. Samen met haar houding, waarbij ze achterover leunt en de armen langs haar lichaam houdt, lijkt dit duidelijk te maken dat zij klaar is. Bovendien heeft deze beurt het intonatieverloop van een mededeling. Aan de reactie van de leidster is te zien dat zij het in ieder geval opvat als een mededeling dat Sarah geen stenen meer heeft, want zij wijst Sarah erop dat er misschien nog wel stenen op de vloer liggen. Tijdens de interventie van de leidster legt Dory haar laatste steen op het bord en is nu dus ook klaar. Ook zij kijkt nu op de grond of ze nog stenen ziet. Wanneer dit niet het geval is, valt Sarah door het zwaaien met haar haar voorover tegen de tafel en het bord. Beide meisjes lachen en Dory begint nu met het bord te schuiven, waardoor er definitief een einde is gemaakt aan het vorige spel.

Bij het einde van dit spel zien we dus dat Sarah Dory oriënteert op het einde van het spel door snel haar laatste steen neer te leggen en dit te benadrukken door een non-verbale handeling: haar hand geruime tijd op de steen te houden. Ze lijkt hiermee een pre-closure-traject (Mazeland 2003) in te zetten. Dory gaat overigens gewoon door met het leggen van haar stenen. De afsluitingsbezegeling (Mazeland 2003) vindt plaats door het doorelkaar husselen van de stenen, waardoor het voorafgaande spel, waarbij er om de beurt een steen werd gezet volgens een onderhandeld patroon, definitief van de baan is. Het vierde en vijfde spel vertonen hetzelfde patroon als het tweede spel. Het einde van het vierde spel wordt aangekondigd door Sarah wanneer zij de stenen van het bord begint te pakken. Zij doet ze in het doosje en is klaar, waarna Dory het spel afmaakt door de rest van de stenen in het doosje te doen. Daarna pakt Sarah het lege schaakbord en zet het op zijn kant, waardoor het spel definitief is afgesloten. Het eind van het vijfde spel is tevens het einde van het bordspel met de damstenen. Dory begint nu als eerste stenen van het bord te pakken, waarna Sarah het voorbeeld volgt. Dory stelt voor om het schaakbord nu te gebruiken met de barbies, waarna ze de damstenen opruimen, waardoor het vijfde spel én het bordspel met de damstenen definitief is afgesloten. In fragment 1 blijft het onduidelijk en in ieder geval impliciet of Sarah en/of Dory klaar zijn met het spel. De leidster interpreteert de verbale en non-verbale beurt van Sarah in regel 3 op een wijze waaruit blijkt dat zij denkt dat Sarah aangeeft geen stenen meer te hebben en daarmee aangeeft ‘klaar’ te zijn. De leidster wijst dit voorlopig af met de melding dat er nog meer stenen zouden kunnen zijn. Ook bij het einde van spel 4 en 5 blijft het impliciet of de meisjes klaar zijn met het spel. Het spel is definitief afgelopen doordat de attributen (bord en/of stenen) definitief veranderd worden ten opzichte van het voorafgaande spel. Zo wordt het bord in voorbeeld 1 verschoven, bij spel 4 wordt het bord op zijn kant gezet en bij 5 worden de stenen allemaal van het bord gehaald en in het doosje gedaan. Hiermee zijn de desbetreffende spelen definitief beëindigd.

3.2 Het expliciete einde van het spel: Klaar!

Voor dit spel hebben de meisjes alle stenen van het schaakbord gehaald en Sarah heeft de witte stenen en Dory de zwarte. Ze leggen nu om de beurt een steen of stenen op bijbehorende kleurvlakken. Aan het einde van het spel zegt Dory in regel 1 dat zij veel meer stenen op het bord heeft liggen dan Sarah, waarmee ze lijkt aan te kondigen dat zij bijna klaar is.

Nadat ze haar laatste zwarte steen op het bord geplaatst heeft, zegt ze ‘klaar!’ en leunt dan achterover met de handen overelkaar. Hiermee lijkt Dory verbaal én non-verbaal aan te geven dat zij klaar is en het spel wat haar betreft ten einde is. Bovendien lijkt de toevoeging ‘ik heb een gele tijger’ een extra argument te vormen. Dory kijkt daarna namelijk lachend in de richting ingang bso-ruimte (afb. 1), net of wil ze haar



triomf delen met een ander. Sarah gaat ondertussen echter door met het neerleggen van haar laatste stenen. Dit wijst erop dat Sarah het spel eerst moet afmaken, voordat er aan een nieuw spel begonnen kan worden.

Fragment 2

- 1 DO: Ik heb veel meer hier saar:
 2 ((legt laatste zwarte steen op zwart vlak))
 3 Klaar!
 ((leunt lachend achterover met handen overelkaar))
 4 [ik heb een gele tijger
 ((kijkt richting schaakbord en dan lachend richting bso-ruimte))
 5 SA: [((legt haar laatste vier witte stenen neer))
 6 (2.5)
 7 GB: Wat spelen jullie?
 8 (2.0)
 9 DO: Wie snel klaar is
 ((zet haar stenen nog eens goed in de vlakken))
 10 SA: [en nou moette de witte op de zwarte
 ((zet witte stenen op zwarte vlakken))
 11 SI: ((Pakt stenen van het bord en legt ze voor het bord neer.))

In regel 1 oriënteert Dory Sarah op de regel dat je veel stenen moet zetten. En wanneer ze na het neerleggen van de laatste steen toevoegt ‘klaar!’ in regel 3 wordt duidelijk dat wanneer je alle stenen hebt gebruikt, je klaar bent. En aan de houding en de kijkrichting van Dory lijkt zij duidelijk te maken dat zij hiermee gewonnen heeft. Bovendien maakt zij het doel van het spel expliciet in regel 9, wanneer een buitenstaander vraagt “Wat spelen jullie?” Welke regels dat impliceert, is daarmee overigens nog niet duidelijk. Wat Dory precies bedoelt met “ik heb een gele tijger” in regel 4 is onduidelijk, maar een feit is dat Sarah niet protesteert, maar nog snel haar laatste stenen op het bord neerlegt en dan ook klaar is. Dat ze het eens is met Dory, blijkt ook uit haar beurt in regel 10 waarin ze met het contrastieve **nou** aangeeft dat er een nieuw spel gespeeld gaat worden, waarbij dit keer de witte stenen op de zwarte vlakken gelegd moeten worden. Dit is een breuk met het oude spel waarbij de stenen op bijbehorende kleurvlakken gelegd moesten worden.

De uiting “ik heb een gele tijger” kan overigens verwijzen naar een bordspel waarbij een speler een tijger moet vangen door stenen of stippen te plaatsen zodat de tijger niet kan vluchten. Wanneer je de tijger hebt gevangen, heb je gewonnen en het is inderdaad zo dat Dory de zwarte stenen heeft, waarmee ze de gele stenen geheel mee omsloten heeft. Wanneer Dory hiernaar verwijst, gebruikt ze een argument om aan te tonen dat ze heeft gewonnen, naast het argument dat ze als eerste klaar is.

Bij het einde van dit spel zien we dat Dory Sarah oriënteert op het einde van het spel door duidelijk te maken dat zij ‘veel meer stenen’ heeft. Hiermee initieert Dory het afsluitingstraject van het spel. Dit doet ze op dezelfde wijze als Sarah in het eerste fragment door te verwijzen naar het aantal stenen. Vervolgens maakt Dory echter expliciet dat zij klaar is, waarbij zij non-verbaal tekenen van een overwinnaar laat zien. Ze gaat achterover zitten, doet haar handen over elkaar en zoekt contact met de leidsters door te kijken in hun richting. Sarah laat zien dat de afsluitingsbezegeling pas kan plaatsvinden nadat iedereen klaar is in regel 5, waar zij haar laatste stenen op het bord plaatst. Daarna wordt de afsluitingsbezegeling gerealiseerd doordat de inrichting van het speelbord en de positie van de stenen definitief door beiden gewijzigd worden: Sarah schuift de stenen op andere vlakken (r. 10) en Dory haalt dan de stenen van het bord en legt ze voor het bord neer (r.11).

In dit voorbeeld lijkt het concept ‘klaar’ van belang. Na een aankondiging van het naderende ‘klaar’ zijn in regel 1, maakt Dory expliciet duidelijk dat ze ‘klaar’ is. Bovendien maakt ze door ‘embodied action’ en het geven van een argument ook duidelijk dat ze heeft

gewonnen. Echter pas nadat ook Sarah al haar stenen kwijt is en dus ook ‘klaar’ is, kan er begonnen worden aan een nieuw spel.

3.3 Het definitieve einde van een spel: klaar en gewonnen!

Was in het eerste fragment nog impliciet wanneer een speler ‘klaar’ zou zijn, in het tweede fragment werd dit expliciet gemaakt door Dory: je bent klaar als je alle stenen kwijt bent. Zij claimt dan ook met embodied action dat zij heeft gewonnen. Dit blijft hier echter nog impliciet. In het volgende voorbeeld zullen we laten zien dat het belangrijk is om expliciet te maken of je klaar bent en gewonnen hebt. Beide meisjes hebben één kleur damstenen en deze staan op de bijbehorende kleurvlakken op de helft van de speler. Dus witte stenen staan op witte kleurvlakken. Na aanvankelijk de stenen om de beurt verschoven te hebben, pakken de meisjes gelijktijdig stenen van de eigen kleur en worden de stenen tot een toren gestapeld. Dit begint in regel 1 waar Sarah zegt dat zij haar stenen ‘hier’ neerzet en ze kijkt vervolgens naar Dory. Die herhaalt Sarah’s uiting, maar ze voegt toe dat ze die toren nog wel gaat verbouwen. Hiermee laat Dory Sarah weten dat het spel nog niet klaar is, maar dat er juist nog een nieuw element in het spel wordt gevoegd: het creëren van de toren. Dory herhaalt Sarah’s uiting, zowel verbaal als non-verbaal, en laat daarmee zien dat ze hetzelfde doet als Sarah en daarmee bereidt ze tevens de nieuwe fase van het spel voor dat nu niet zomaar uit de lucht komt vallen. Er vindt hier dus een overgang plaats van het om de beurt een steen plaatsen naar het bouwen van een toren. Dit blijkt ook uit Sarah’s reactie die in regel 3 na het horen van Dory én het zien van Dory’s actie dit nieuwe spelelement overneemt. De samenhang tussen de verbale en de non-verbale actie is hier zichtbaar. Sarah moet deze acties combineren om te weten wat er van haar verwacht wordt. Uit het feit dat Sarah in regel 3 niet direct na de verbale uiting van Dory gaat bouwen aan haar toren, maar halverwege de non-verbale actie van Dory, blijkt deze samenhang. Daarnaast markeert Dory het nieuwe spelelement nog met ‘maar’, waarbij ze aangeeft dat Sarah’s actie goed is, maar niet voldoende.

Fragment 3

- 1 SA: Ik zet em hier neer
((kijkt na het zetten naar DO))
- 2 DO: Ik zet em hier nee- maar ik kan- ik ga ‘m nog wel even verbouwen
((pakt nog meer stenen terwijl [ze de toren met de andere hand vasthoudt])
- 3 SA: (((zet steen voor steen op haar toren))
- 4 Ik heb bijna geen zwarte mee:r (.)ZO↑
((slaat handen ineen en [kijkt naar DO])
[zet toren recht
- 5 DO: (1.8))
[moet nog veel meer (.) als je wilt. Anders ben je vet snel
[((plaatst stenen op toren))
- 7 SA: [((pakt zwarte stenen en zet ze op haar toren))
- 8 ((meisjes bouwen aan toren (0.9)))
- 9 SA: zo↑ ik heb↑ het al bij het plekje neergezet bij et plekje
((wijst met vinger naar de plek en [kijkt naar DO])
- 10 DO: [((stapelt de laatste witte stenen [op toren])
- 11 SA: [((pakt snel stenen na
5.24))
- 12 DO: [Oik ben ↓kla:ar. (.) ↑Ge↓wonne:=
- 13 SA: [((pakt weer zwarte stenen))
- 14 =(SA’s toren valt en dan harkt ze alle zwarte stenen bijelkaar))
- 15 DO: Nu gaan [we ander spel doen=
((DO’s toren valt ook))
- 16 SA: [nu moette-
- 17 =nou mag ikke de witte en [jij mag nu de zwarte
- 18 DO: [((staat op en loopt om de tafel om plekje te wisselen met
SA))

Dory houdt in regel 2 de toren met één hand vast en met de andere hand voegt ze stenen toe aan de toren. Sarah volgt Dory's voorstel en pakt ook meer zwarte stenen voor haar toren. In regel 4 maakt ze Dory duidelijk dat ze bijna geen zwarte stenen meer heeft. Ze gebruikt het afrondingspartikel 'zo' om Dory duidelijk te maken dat zij vindt dat ze bijna klaar is. Dit ondersteunt ze non-verbaal met het inelkaar slaan van haar handen, achterover leunen en te kijken naar Dory (afb.2). Dory gaat er niet mee akkoord dat Sarah bijna klaar is (r.6), want er liggen nog zwarte stenen op het bord: 'moet nog veel meer'. Dat het een niet-geprefereerd tweede paardeel is, blijkt uit Dory's toevoeging 'als je wilt', waarbij ze Sarah de mogelijkheid biedt toch bij haar standpunt te blijven dat ze klaar is. Ze brengt de boodschap dus met de nodige voorzichtigheid. Bovendien legt ze nog uit waarom zij van mening is dat Sarah nog niet klaar is door eraan toe te voegen dat Sarah anders wel heel snel klaar is in regel 6. Hiermee geeft Dory een argument voor haar afwijzing van Sarah. Ook non-verbaal laat Dory blijken dat zij in ieder geval nog niet klaar is, want gedurende het gesprek blijft Dory stenen stapelen op de toren en kijkt niet naar de toren van Sarah of naar Sarah zelf, maar uitsluitend naar haar eigen toren en haar witte stenen.



Sarah gaat akkoord met Dory en laat hiermee ook zien dat zij Dory de autoriteit gunt: Dory is in dit spel de expert en handelt ook zo en Sarah is de novice (Rogoff 1990). Dory oriënteert hiermee Sarah op een spelregel: er moeten meer stenen gebruikt worden en gebruikt hiervoor een karakteristieke semantische marker (Jordan, Cowan & Roberts 1995: 340) in de vorm van 'moet'. Regels in conversatie kunnen gepaard gaan met karakteristieke semantische markers, zoals 'moeten', 'mogen' en 'niet mogen'. Bij gebruik hiervan kun je spreken van een expliciete regel (Cobb-Moore, Danby & Farrell 2009). In regel 9 gebruikt Sarah weer het afrondingspartikel 'zo' en voegt daar aan toe dat ze de toren op de plek heeft gezet. Dit herhaalt ze direct nog eens en wijst ook met haar vinger naar de plek van de toren. In de pauze die hierop volgt, kijkt Sarah naar Dory, die doorgaat met het stapelen van haar laatste witte stenen op haar toren. Sarah lijkt Dory duidelijk te willen maken dat zij gedaan heeft wat Dory zei: meer stenen gebruiken voor de toren en zij lijkt nu van mening te zijn dat ze klaar is en laat dit ook weer non-verbaal zien door haar handen ineen te slaan en te kijken naar Dory terwijl ze wacht op een reactie. Zij probeert de aandacht van Dory te vangen door te zeggen dat de toren al op de plek staat. Wanneer Dory niet kijkt, probeert ze door een deel van de uiting te herhalen en deze non-verbaal te ondersteunen met wijzen opnieuw Dory's aandacht te krijgen.

Na een lange pauze waarin Dory niet heeft gereageerd op de mededeling van Sarah, maar doorgaat met stenen plaatsen op haar toren, begint Sarah snel door te stapelen. Deze lange pauze duidt op de afwezigheid van een tweede paardeel, dat niet wordt gerealiseerd door Dory. Sarah wacht op een reactie van Dory, maar wanneer deze uitblijft, ondanks het feit dat zij Dory op de toren wijst, kijkt ze naar Dory en ziet dat Dory doorgaat met het bouwen van haar toren. Dan begint ze snel zwarte stenen te pakken. Sarah wordt weer georiënteerd op de regel dat je meer stenen moet gebruiken, maar nu op een impliciete wijze door het uitblijven van een geprefereerd tweede paardeel. In regel 12 kondigt Dory aan dat zij gaat winnen. Dit doet ze door een argument te geven: 'ik ben klaar'. Hiermee oriënteert zij Sarah wederom impliciet op een regel dat je meer stenen moet gebruiken, maar nu nog preciezer namelijk dat je pas klaar bent wanneer je alle stenen hebt gebruikt. Na een korte pauze, waarin Sarah doorgaat met stenen pakken, zegt Dory dat zij gewonnen heeft. Sarah gaat door met stenen pakken voor haar toren, maar wanneer die na Dory's beurt omvalt, harkt ze alle zwarte stenen bij elkaar.

Dit laatste fragment kent een complexere beëindiging van het spel dan de vorige twee spellen. Bij dit spel probeert Sarah haar zus twee maal te oriënteren op het einde van het spel door verbaal en non-verbaal op impliciete wijze duidelijk te maken dat zij vindt dat ze klaar is. Na de eerste poging laat Dory Sarah verbaal én non-verbaal weten dat zij het er niet mee eens is. Zij wijst het voorstel van Sarah af en geeft hier ook argumenten voor. Zij oriënteert Sarah eerst op de regel dat ‘je meer stenen moet gebruiken’ en geeft vervolgens met een argument aan dat wanneer je dat niet doet, het spel wel heel snel is afgelopen. Wanneer Sarah voor de tweede maal vindt dat ze nu wel veel stenen heeft gebruikt, reageert Dory hier helemaal niet op. Dory gaat gewoon door met het bouwen van haar toren en wanneer Sarah hier geruime tijd naar heeft gekeken, lijkt zij zich te realiseren dat ze nog niet klaar is en begint snel weer stenen te pakken. De wijze waarop ze die stenen sneller dan voorheen pakt, lijkt erop te wijzen dat ze haast heeft, omdat Dory al heel ver is met haar toren. Dan is Dory in r. 12 inderdaad klaar met haar toren. Dat wil zeggen dat zij alle witte stenen heeft gebruikt voor haar toren. Zij oriënteert Sarah dan ook op het naderend einde van het spel door mee te delen dat ze klaar is (r.12), waarna ze na een korte pauze meedeelt dat zij gewonnen heeft. Sarah probeert haar toren af te maken, maar wanneer die toren valt, schuift ze alle stenen op een hoop. Ook Dory’s toren valt en daarmee wordt het einde van het spel gemarkeerd en is het spel definitief ten einde.

Dit voorbeeld laat duidelijk zien dat impliciet of expliciet communiceren van belang is voor het beëindigen van een spel en voor het toe-eigenen van het winnaarschap. De jongste laat tot twee maal toe weten dat zij (bijna) klaar is en dit wordt tot twee maal toe afgewezen. Wanneer de oudste echter expliciet aangeeft dat zij klaar is en daarna expliciteert dat zij gewonnen heeft, wordt dit geaccepteerd. Merk overigens wel op dat het concept ‘klaar’ tot het einde van het spel van belang is, want Sarah moet eerst klaar zijn, voordat het spel definitief beëindigd wordt.

3.4 Sequentieel patroon afsluiting spel

Om de vraag te beantwoorden hoe kinderen elkaar oriënteren op het einde van een bordspel dat zij niet kennen, hebben we een single case (Mazeland 2003; Schegloff 1987) minutieus bestudeerd. Hierin werden vijf voor hen onbekende bordspellen gespeeld, waarbij er sprake was van vijf afsluitingen. Uit de analyses blijkt dat de afsluiting van een voor de meisjes onbekend bordspel gekenmerkt wordt door een bepaald sequentieel patroon:

Fase	Gebeurtenis/Actie	Karakteristiek
Fase 1	Oriëntatie op einde (<i>pre-closure</i>)	De speler die op winnen staat of bijna klaar is, kondigt dit aan.
Fase 2	1 klaar / gewonnen 2 Andere speler maakt spel ook af 3 Afsluitingsbezegeling	De winnaar geeft verbaal en/of non-verbaal aan dat zij klaar is en of ze gewonnen heeft met of zonder argumenten die verwijzen naar de regels
Nieuw spel	Aankondiging nieuw spel	Eén van beide spelers kondigt nieuw spel aan

In alle fragmenten zien we dat een speler de ander oriënteert op het einde van het spel. In het eerste fragment doet Sarah dit door een non-verbale actie waarbij ze haar hand lang op haar laatste steen laat liggen. Vervolgens geeft ze aan dat zij klaar is door non-verbaal en verbaal duidelijk te maken dat zij geen stenen meer heeft (fase 2.1). Dory protesteert niet, maar maakt hierna het spel af door haar laatste stenen op het schaakbord te leggen (fase 2.2). De afsluitingsbezegeling vindt plaats door de stenen op het bord door elkaar te schudden, waardoor er definitief een einde aan het spel komt. Hiermee is de minimale structuur van het einde van het spel zichtbaar, die ook voorkomt in fragment 2. In dit tweede fragment oriënteert Dory Sarah op het einde van het spel, door mee te delen dat zij veel meer stenen heeft dan haar zusje. De mededeling “ik heb veel meer hier saar” is een *pre-closure*

(Mazeland 2003). Wanneer Sarah niet protesteert, legt Dory haar laatste steen op het schaakbord, waarna de tweede fase van de afsluiting begint met de mededeling dat zij klaar is (fase 2.1). Waarna ze lachend haar handen overelkaar doet en achterover leunt. Dory geeft dan ook nog een argument voor haar overwinning aan, namelijk dat ze een gele tijger heeft. Sarah protesteert niet, maar legt haar laatste stenen op het bord. De afsluitingsbezegeling (Fase 2.3) vindt plaats door de stenen van het bord te halen.

In het derde fragment vindt de meest uitgebreide afsluitingsronde plaats. Dit wordt veroorzaakt door Sarah die tweemaal met gebruik van pre-closing-item 'zo', houding én argumenten Dory oriënteert op het einde van het spel. Dory wijst deze pogingen echter af en ontsnapt uit de afsluitingsronde door eerst argumenten aan te geven waarom Sarah nog niet klaar is en na de tweede pre-closing door door te gaan met het spel. Sarah accepteert in beide gevallen dat het spel nog niet is afgelopen. Uiteindelijk is het dan Dory die het afsluitingstraject aankondigt. Het definitieve einde wordt bezegeld door het vallen van de torens en het bij elkaar vegen van de stenen. Hierna wordt een nieuw spel ingezet.

4. Conclusie en discussie

In dit artikel hebben we laten zien dat het minutieus bestuderen van natuurlijk taalgebruik tussen peers, zusjes in dit geval, meer licht kan werpen op het socialisatieproces van kinderen binnen hun eigen peergroep. We hebben laten zien dat ook wanneer kinderen een voor hen onbekend spel spelen, er geen chaos uitbreekt, maar er een social order wordt bereikt waaraan beide partijen actief bijdragen. Dit komt tot uitdrukking in de acties die zij opbouwen in de interactie. Beurt voor beurt, actie voor actie bouwen de kinderen aan hun spel, waarbij ze laten zien zeer op elkaar betrokken te zijn. Wanneer we niet op microscopische wijze dit gesprek hadden ontleed, hadden we waarschijnlijk niet gezien dat het oudste meisje haar jongere zusje laat zien hoe je het einde van een spel aangeeft. Sterker nog; we hadden gedacht dat de jongste regelmatig haar zin kreeg, terwijl haar oudere zus op subtiële wijze het spel steeds weet te sturen zoals zij dit wil. De jongste mag basale regels, zoals die van de beurttoewijzing binnen het spel, uitvoeren en de oudste hier voortdurend aan herinneren. Maar daar waar het gaat om de wezenlijke inhoud van het spel, zoals wanneer win je en wanneer is het spel afgelopen, wordt bepaald door de oudste. Er is hier sprake van guided participation (Rogoff 2003) door de oudste en de jongste wordt terloops georiënteerd op de juiste taalgebruikspraktijken: wanneer je wilt aangeven dat jij klaar bent met het spel, moet je dit expliciet aangeven en wanneer je wilt winnen, moet je dit expliciet melden. Een impliciete duiding van 'klaar' of 'gewonnen' geeft de tegenspeler de kans om zelf nog als eerste het spel te beëindigen en te winnen. Zolang de informatie impliciet blijft, blijft de kennis individueel en kan de ander die mededeling nog 'overrulen' door zelf expliciet te maken wat 'klaar' is en er daardoor gedeelde kennis van maken (Pinker 2010). Dan wordt het veel lastiger voor de ander om deze beurt af te wijzen en kost veel meer conversationeel werk. De oudste heeft de jongste georiënteerd op de spelregel 'ik ben klaar' in de context van hun bordspel: je bent klaar wanneer je alle stenen hebt gebruikt. Vervolgens heeft zij de jongste ook georiënteerd op de spelregel 'ik heb gewonnen' binnen de context van hun bordspel: je hebt gewonnen wanneer je als eerste klaar bent. Bovendien wordt de jongste gesocialiseerd op het terrein van het spelen van een spel: hier zijn spelregels bij nodig en de oudste laat op subtiële wijze zien hoe deze spelregels ervoor zorgen dat ze samen een sociale orde kunnen bewerkstelligen.

Een ander facet van deze afsluitingsrondes dat opvalt, is dat de meisjes vooral georiënteerd lijken te zijn op het concept 'klaar' en minder op het concept 'winnen'. Dit zien we in het einde van alle spellen terug in het feit dat wanneer de ene speler klaar is en soms aangeeft gewonnen te hebben, dat de andere speler ook nog al zijn stenen weglegt, voordat het

definitieve einde van het spel bezegeld kan worden. In fragment 1 en 2 is dit het meest duidelijk. De ‘laatste’ speler legt haar stenen nog op het bord, terwijl de ander al klaar is. In het derde fragment is Sarah nog bezig haar toren af te maken, terwijl Dory al klaar is. Maar omdat haar toren omvalt, gooit ze alle stenen maar op een hoop. Dus ook al claimt een speler gewonnen te hebben en ook al is de speelster klaar, de andere speelster maakt het spel ook af. Dit is in tegenstelling tot de spelregels in de ‘volwassen wereld’. Het spelen van een onbekend spel, waarbij de regels niet bij voorhand vastliggen, lijkt in die zin wellicht meer op doen-alsof spel, waarbij winnen geen doel is, maar een activiteit wel afgerond kan en moet worden.

Literatuurlijst

- Boogaard, M. & R. Fukkink (2009), *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang: de ontwikkeling van een meetinstrument*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport nr. 821, projectnummer 40316).
- Cobb, C., S. Danby, A. Farrell (2005), Young children enacting governance: Child's play?, *Proceedings Australian Association for Research in Education*: 1-11.
- Doornenbal, J.M. (2007), *Ploegen en bouwen. De brede school als open leergemeenschap*, Groningen: Lectoraat Integraal Jeugdbeleid.
- Evaldsson, A., W.A. Corsaro (1998), Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: an interpretative approach, *Childhood* 5: 377-402.
- Goodwin, C. (2000), Action and embodiment within situated human interaction, *Journal of Pragmatics* 32: 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007), Participation, stance and affect in the organization of activities, *Discourse and Society* 18(1): 53-73
- Goodwin, M.H. (2007), Participation and embodied action in preadolescent girls' assessment activity, *Research on Language and Social Interaction* 40: 353-375.
- Goodwin, C., Goodwin, M.H. (2004), Participation, in A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*: 222-244, Oxford: Basil Blackwell.
- Goodwin, M.H., C. Goodwin & M. Yaeger-Dror (2002), Multi-modality in girls' game disputes, *Journal of Pragmatics* 34: 1621-1649.
- Have, P. ten (2009), Conversation analysis: Analysing everyday conversational activities, in M. Hviid Jacobsen (Ed.), *Encountering the everyday: An introduction to the sociologies of the unnoticed*: 257-78, Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Heritage, J. & S. Clayman (2010), *Talk in action. Interactions, identities and institutions*, Malden/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jordan, E., A. Cowan & J. Roberts (1995), Knowing rules: Discursive strategies on young children's power struggles, *Early Childhood Research Quarterly* 10: 339-358.
- Kamp, H. (2012), *Kamerbrief kwaliteitsagenda kinderopvang*, 05-03-2012, www.rijksoverheid.nl.
- Mazeland, H. (2003), *Inleiding in de conversatie-analyse*, Bussum: Coutinho.
- Pinker, S. (2010), The stuff of thought. Language as a window into human nature, *The Royal Society for the encouragement of Arts*: www.youtube.com.
- Riksen-Walraven, M. (2000), *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*, Amsterdam: Vossiuspers.
- Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking, cognitive development in social context*, New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003), *The cultural nature of human development*, Oxford: Oxford University Press.
- Sacks, H. (1992), On some formal properties of children's games, in G. Jefferson (Ed), *Lectures in conversation. Volumes I&II*: 489-506, Massachusetts: Blackwell.
- Schaaf, N. van der (onder review), *Communicatieve activiteiten in de buitenschoolse opvang: een veld-verkenning*.
- Schegloff, E.A. (1987), Analyzing Single Episodes of Interaction: An Exercise in Conversation Analysis, *Social Psychology Quarterly* 50(2): 101-114.
- Tavecchio, L. (2002), *Van opvang naar opvoeding. De emancipatie van een uniek opvoedingsmilieu*, oratie, Amsterdam: Vossiuspers.

Colloquia

Colloquia

Chinese in a superdiverse world

Jie Dong,¹ Caixia Du, Kasper Juffermans, Jinling Li, Piia Varis, Xuan Wang
Tilburg University

1. Introduction

This paper attempts to address the changing status of Chinese language(s) as well as its relations with other languages and language varieties in China and its diaspora. Contemporary globalization brings, among other things, new patterns of sociolinguistics, characterized by ‘superdiversity’ (Vertovec 2006, 2007; Blommaert & Rampton 2011; Creese & Blackledge 2010). The notion of superdiversity is forged to describe the increasingly complex flows of world migration as well as the impacts of such phenomena on the urban environments of the host societies (Vertovec 2006). We observe, on the one hand, the emergence of English as a global super-language (de Swaan 2001); and on the other hand, smaller languages being repositioned in relation to English, and new linguistic hierarchies being formed and formulated (Calvet 2006). Most of the literature on such reshuffling phenomena is devoted to English. Less attention is given to the ways in which languages other than English are gradually gaining worldwide currency. The Chinese language is a remarkable case in point. China is at the heart of current globalization processes, and its increasing global involvement causes new linguistic patterns both internally in China and externally in the rest of the world. Inside China, we observe a general process of Putonghua (standard Chinese based on Mandarin Chinese) becoming a dominant language in both urban centers and peripheral areas; and in Chinese diaspora Mandarin emerges as a lingua franca and gradually pushes Cantonese to the margins (Dong & Dong 2011; Li & Juffermans 2011; Li Wei 2010). This paper aims to bring together examples that empirically document some of these processes and to shed light on the changing mutual relations between Chinese and other languages as an effect of superdiversity in a rapidly globalized world.

Our empirical data come from a diverse range of social contexts and appear in a variety of modes. These diverse examples, however, share important similarity in that they all point to the emergence and enregisterment of Mandarin Chinese as a legitimate language inside China as well as in the Chinese diaspora. Moreover, all examples demonstrate the superdiverse linguistic reality in urban spaces, within and outside of China, as an immediate consequence of mass migration and globalization (cf. Dong 2011). Before presenting and analyzing our data, an outline of the paper is in order.

Our first case (Section 2) focuses on the transnational migration of Chinese in the Netherlands. We look at the changing conditions and contexts of Chinese in the diaspora, in particular to Chinese as a language of complementary education in the Netherlands. Our discussion here draws on data of ongoing ethnographic fieldwork in and around a Chinese school in Eindhoven as part of a larger European project investigating discourses of inheritance and identity in the context of globalization and superdiversity in Europe.

In the second case (Section 3), we turn our attention to the mass internal rural-urban migration of China. As a result of economic and social transition, China has undergone phenomenal population movements within the country’s national borders in the last three decades (Dong 2011). Such population movements give rise to a rapid increase in linguistic and cultural exchanges in urban China, and result in more complex sociolinguistic

¹ Dong Jie, Babylon, Tilburg University, PO Box 90153, 5000 LE Tilburg, k.jiedong@uvt.nl

environments in which regional accents and dialects become salient markers of identity, projecting prestige and opportunity, or stigma and inequality.

Case 3 (Section 4) demonstrates such linguistic and cultural complexity in rural China. It describes the rise of consumerism in Enshi, a small town in rural Central China. We show some interesting sociolinguistic phenomena as evidence for the early stage of the globally expanding consumer culture that caters for both individual needs and spatial reconfiguration for an urban imaginary in Enshi, driven by the ideology of consumerism in a globalizing era. It focuses on how English, or a certain image or idea of ‘English’ (cf. Seargeant 2009), is applied in relation to Chinese, the language of the local consumers.

Our final case (Section 5) is an instance of online communication to illustrate the complex semiotic processes taking place on the Internet for means of identity-making and communication. It looks at ‘Martian language’ – a type of newly emerged Internet language mainly adopted by Chinese adolescents born in the 1990s (the ‘after-90’ generation, or Digital Natives – children and young people who have grown up with Internet as part of their lives). It is clear that shared understandings emerge in different different linguistic and other semiotic means of meaning-making that conform to the expectations of other users and successfully communicate to desired ends. Let us look at our cases more closely.

2. Chinese at large: the changing Chinese in the Netherlands

The Chinese are one of the oldest established immigrant communities in the Netherlands. Their current number is estimated to be between 77,000 and 150,000. The first Chinese in the Netherlands arrived as seamen around the turn of the century and gradually settled in the harbor districts around Amsterdam and Rotterdam. A second wave of Chinese migrating to the Netherlands, in the postwar period (1950-1970), settled in the Amsterdam and Rotterdam Chinatowns as well as in other Dutch cities, towns and villages throughout the country, typically finding employment in the Chinese (take-away) restaurant business. They often had complex (family) migration trajectories migrating via Hong Kong, Vietnam, Java, Sumatra, Suriname and other regions, which are reflected in their equally diverse linguistic repertoires. Due to the fact that migration from and to Mainland China was rare between 1949 and 1976, Mandarin played only a marginal role in the diaspora. The Hong Kong (and Guangdong) Chinese represented 70 percent of the Dutch Chinese until the 1990s (CBS 2010: 6). Until the 1990s, therefore, Cantonese, the language of Guangdong and Hong Kong, was the dominant language and lingua franca of the Dutch Chinese diaspora. It was this language that was taught and learned in Chinese schools until the 1990s. After 1978 and increasingly noticeable in the 1990s and 2000s, the composition of the Chinese community in the Netherlands begins to change due to the political and economic changes in Mainland China. More and more Mainland Chinese (mainly students and knowledge migrants) find their way into the Netherlands. Although most of them are only temporarily residing in the Netherlands, they make an important economic, cultural and sociolinguistic impact on the entire Chinese community in the Netherlands. They now come from all over China (literally from any province) and bring with them a variety of home languages (‘fangyan’ or dialects), but more importantly also a common Chinese language (Putonghua) that has been ‘enregistered’ as the normative spoken standard in Mainland China in the last decades (see Dong 2010). As a result, from the 2000s onwards it is no longer Cantonese that is the language of the Chinese in the Netherlands, but increasingly Mandarin (Putonghua) that is recognized as ‘the Chinese language’ in the Netherlands diaspora. As part of this development, Chinese schools in the Netherlands today have almost entirely shifted to teaching Mandarin (Putonghua) and

simplified characters, where this was Cantonese and traditional characters when most schools were founded in the 1970s.

These changes in what counts as Chinese in diaspora schools bring along increasingly diverse and complex relations in the classroom, e.g. in the interaction between first generation migrant teachers and 1.5th², 2nd and 3rd generation migrant or post-migrant students, as well as in the relation between the curricular material and the linguistic knowledge of the teacher. In the context of our research, we grew to see the teachers as a highly heterogeneous, ‘unstable’ group of people. Teachers often had complex sociolinguistic biographies, involving sometimes dramatic and traumatizing language shifts during certain phases of their lives, and were often, as teachers, in actual fact, language learners.

Consider the following fragment from an interview conducted in the summer of 2011 with first generation migrant Jessie, who is a logistic manager for a local company and was a voluntary teacher at the Chinese school of Eindhoven from 1999 to 2003.

1. Jessie 我大概是7岁的时候因为父母工作的调动和父母一起搬到到广州的。 I moved to Guangzhou with my parents at the age of 7 because of my parents’ job.
2. JLi 然后7岁的时候随父母工作调动到广州的。你那时到了广州上小学，学校上课是用普通话还是广东话？ Ok, so you started your primary school in Guangzhou. Did the teachers use Putonghua or Cantonese at school?
3. Jessie 我们的小学是这样子，上课是用国语，但同学们之间的交流都是广东话。我刚去的时候听不懂。那时候广东人都是看香港台，都不看大陆台。但是上课老师虽然普通话很蹩脚，但还是讲普通话的，除了像体育呀。这样的课。她那普通话我刚去的时候听不懂。所以我可以说是外来移民。 In our primary school, the teaching was in Mandarin, but pupils communicated among each other in Cantonese. I couldn’t understand when I just arrived there. Guangdong people also watched Hong Kong TV channels, they didn’t watch mainland channels. But in the class, even though the teacher’s Putonghua wasn’t that fluent, but they did use Putonghua, except for subjects like gymnastics. I could barely understand the teacher’s Cantonese style Putonghua. I was a migrant in Guangdong.
4. JLi 后来就要学会广东话？ So you had to learn Cantonese?
5. Jessie 我刚到广东的时候可害怕了，街上全是讲广东话，我去读小学的时候，就是说除了学校和家里的环境可以讲讲普通话之外，你要走在街上你不会讲广东话，你要丢了，家都找不到，特别是小孩。所以非常害怕，要努力学，努力学。看电视，那时候还不好意思开口讲，因为你一讲，有口音嘛，给人笑。我读小学的时候呢我一般不敢开口讲，很自闭的。我读初中后，因为没人认识我，不知道我是外来的，我就是以一个完全会讲广东话的人出现。没人质疑我是外来的。但是发现到了初中很多人都不说广东话了。 It was very scary when I just moved to Guangdong. You could only hear Cantonese on the street. School and home were the only two places where you could speak some Putonghua. If you got lost on the street and couldn’t speak Cantonese, then you were not able to find your way home. So it was very scary if you were just a little kid. So I had to learn Cantonese very hard, by watching TV as well. At that time, I was also very shy to speak, because once you opened your mouth, you had an accent in your Cantonese, so people laughed at you, so I dared not to speak and had autism until I went to secondary school, because there no one knew that I was a migrant. And I found in the secondary school not so

² Coined by Ruben Rumbaut in the 1970s, the term 1.5 generation refers to persons who immigrate to a new country before or during their early adolescents. They earn the label the “1.5 generation” because they bring with them characteristics from their home country but continue their assimilation and socialization in the new country.

- many people spoke Cantonese anymore.
6. JLi 就一下子都不说了？
- Just all of a sudden people stopped speaking Cantonese?
7. Jessie 后来我中学考的比较好到了重点中学，到了重点中学就更没人说广东话了，交流都不讲广东话。大家交流都是讲普通话。这是我的心理。一个普通话讲不好的人，一定没受过什么好的教育，特别是你要考过高考的话，没有一个好的语言教育，你是考不过那些试的，所以从语言上可以判断一个人的教育程度。到了大学反而又换过来了，到了大学呢，大家因为没什么压力了，又开始讲广东话了。
- I went to a key secondary school and people didn't speak Cantonese at these schools, even among each other. I had a feeling, if people couldn't speak Putonghua well, then they didn't have much education, especially for those who had experience with school exams. If your Putonghua is not very good, you won't be able to pass all the exams. So you can judge one's educational level from their language use. But once you got into the university, things changed again, because we didn't have so much pressure, so we started to speak Cantonese again.
8. JLi 好，我们现在回到荷兰。你以前在安多分的中文学校教过书。
- Ok, now let's go back to the Chinese in the Netherlands. You had been teaching Chinese in the Chinese school in Eindhoven?
9. Jessie 教过，教粤语，教过4年。从99年开始。
- Yes, I taught Cantonese for 4 years since 1999.
10. JLi 那时中文学校粤语班多吗？
- Were there many Cantonese classes?
11. Jessie 有好几个，学校都是以说粤语为主。
- Quite a few. Cantonese was the dominant language.
12. JLi 现在中文学校都没有粤语班了，都是普通话班。
- There is no Cantonese class anymore in the Chinese school.
13. Jessie 就是，早就该没粤语了。
- Yes, should have done that earlier.
14. JLi Hmmm
- Hmmm
15. Jessie 知道吗，我那时候教得很痛苦。书是繁体字，教简体字。
- You know, it was very painful for me to teach at that time, because the textbooks were in traditional characters but you had to teach the children simplified character writing.
16. JLi 怎么有这种？
- How comes?
17. Jessie 因为当时也可以教繁体字，但有些班里学生家长的意见，他们觉得简体字比繁体字有用。当时我们的课本都是台湾提供的，没有简体字的课本。
- Because some parents requested for simplified character teaching, they thought it was more useful. But our textbooks were provided by the Taiwanese government, so they had no simplified characters.
18. JLi 所以当时中文学校的课本都是台湾提供的。
- So the teaching materials were provided by Taiwan.
19. Jessie 是，以前我们都是10月10号台湾的国庆节，我们都是去台湾的大使馆吃饭。有很多这样的活动。
- Yes, We also celebrated the Taiwanese national day on the 10th of October by going to the Taiwanese embassy to have a meal there.
20. JLi 这些年的变化很大。
- Things have changed in the last decade.
21. Jessie 是，我们以前教的都是广东，香港移民的孩
- Yes, my students were all of Guangdong and Hong Kong origin. But now the students are from all over

子。现在都是大陆那边的。我以前没有接触香港那边的教材，其实台湾那边的教材用广东话教是教不出来的。有些国语的音用广东话教是教不出来的。所以教得很痛苦，用的是台湾的教材，教的是粤语的发音，写得是简体字。

China. I didn't have experience with the textbooks provided by Hong Kong. What I experienced is the teaching material provided by Taiwan couldn't be used to teach Cantonese, because some pronunciations in these textbooks couldn't be pronounced in Cantonese. For instance, rhymes in the Mandarin poetry don't have the same effect in Cantonese. So it was very painful for me to teach Cantonese pronunciation while using the Taiwanese textbooks and teaching simplified character writing at that time.

Jessie underwent traumatic language change in her own lifetime: the forced transition towards Cantonese in her childhood left her intimidated and scared ("it was very scary when I just moved to Guangdong"; "I dared not to speak and had autism"). Community pressure marginalized her as a speaker of Putonghua and accented Cantonese. Yet, the school exam system pushed her peers towards intense efforts in Putonghua, because "if your Putonghua is not very good, you won't be able to pass all the exams". And then, when she started teaching after migrating to the Netherlands as a graduate student, she saw herself confronted with the strong polycentricity of Chinese: Cantonese had to be taught using Taiwanese textbooks, raising linguistic and literacy issues that she found hard to maneuver, the more since the parents demanded the teaching of simplified script to their children. Her teaching experience dated to a decade ago, probably the very early stage of the process of language shift we currently see in full force. Right now, she observes a conflict between old and new styles of teaching, due to the fact that China sends teachers and teacher trainers to the West to streamline and/or 'improve' Chinese teaching.

In the school, differences between 'old' teachers and newer ones directly from China were striking. While the older generation of teachers tended to have a rather relaxed and tolerant attitude during teaching sessions (and were themselves sometimes struggling with Putonghua), new arrivals displayed an outspokenly 'native' teaching style, with emphasis on rigor, discipline, and monological teaching. The point of these observations is that the 'input' provided by teachers during the Chinese classes is in itself a conflict-ridden and polycentric feature: not always without contradictions and contestation, and not always unambiguous in terms of learning. The teachers themselves bring along a baggage of complex sociolinguistic biographies themselves, matching the complexity of those of their students.

This brief discussion of teaching Chinese in the Netherlands points at a series of fundamental aspects about language teaching and language in general in "the Global Now" (Appadurai 1996: 2). Chinese, or any language for that matter, is not a fixed object or entity that people can simply learn to use but is dynamic, changing, contested, in transformation. Languages are moving targets. Chinese as a language has a long history of export and mobility, of being exported "to the world" by Chinese migrants from the late 19th Century until today. This has resulted in divergent configurations of language diversity overseas and at home, that are converging in the current wave of globalization characterized as superdiversity. If we understand current globalization as the compression of time and space through increased flows of people, goods, images and money as facilitated by technologies, then we can understand how developments in the diaspora are reflecting in intricate ways developments in China. The analogy with Appadurai's *Modernity at Large* is the following: like modernity, standard Chinese (Putonghua) also "declares and desires universal applicability" (p. 1) for itself (within an imagined Chineseness), but like modernity, Chinese at large is "irregularly self-conscious and unevenly experienced" (p. 3). Studying Chinese

sociolinguistics helps us look at “the world as one large, interactive system, composed of many complex subsystems” (p. 41) and at processes that are of a larger scale than nations and states (cf. Pujolar 2007; Heller 2007). This leads us to the second point.

Chinese, when seen at large, is fundamentally polycentric. This holds true for other languages as well (see e.g. the chapters in Clyne 1992), but Chinese presents an extreme case. To say that a language is polycentric means that it has multiple centers that exercise varying degrees of influence on what constitutes Chinese. Old centers are replaced by new ones. Where Guangdong, Hong Kong and Taipei were the centers from where books were imported in the diaspora until a few decades ago, it is now increasingly Beijing that determines the destination of Chinese. This, however, is unfinished business, an ongoing process.

Finally, in superdiversity, language teachers have to deal with increasingly diverse audiences in their classrooms who have increasingly diverse motivations and purposes to learn a language. If Chinese can be called a heritage language for second and third generation Chinese children in the Netherlands, then that is only a part of the picture. Chinese is globalizing. Chinese schools are increasingly attracting non-Chinese learners that are interested in learning the language as a foreign language because of its value on the job market. This is true also for many Chinese heritage children who are native speakers of Dutch and are learning Chinese not only as a language of their cultural heritage but also as a foreign language that is beneficial for their careers.

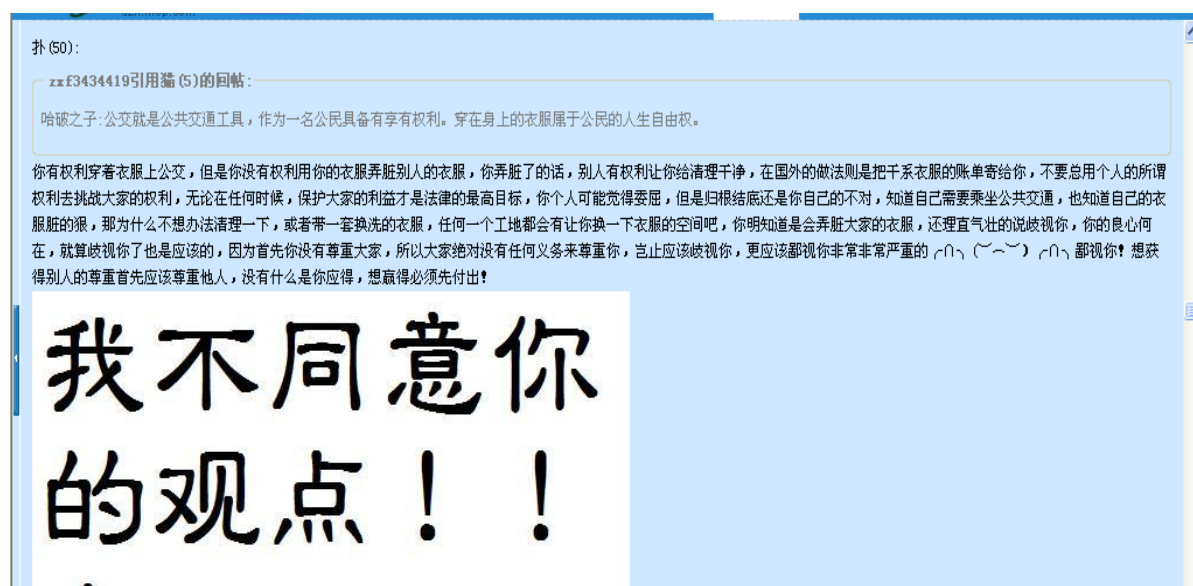
3. Chinese internal migrants and their discursive identity construction

Our second case comes from one of the ‘central’ space in China, where public discourses are produced by peripheral people in an urban center (cf. Dong 2011 for Chinese mass internal migration). Public sphere discourses are traditionally found in newspapers, magazines, radio broadcastings, TV programs, and so forth. The invention and popularization of the Internet, a remarkable phenomenon of globalization, increasingly provide people with an electronically mediated platform of information exchange and communication. In addition, the Internet has restructured the public space, notably through new genres such as the web forum, the ‘Facebook’ phenomenon and the blog. In all these cases private voices become publicly available, and we get new genres of public information exchange that defy traditional definitions of ‘mass media’.

The following example is an online news report about an incident between eight migrant workers and a bus driver that occurred in a city of the Pearl Delta Region, one of the leading economic regions and a manufacturing centre of China. Migrant workers across the country are gravitated into this region by its booming manufactory industries. The reported incident attracted much public attention and was soon cited by various websites, mainly Internet forums for discussions and debates. We shall first present the translated news story, and then focus on one telling debate entry which argues against the migrant workers. However, it is important to bear in mind that many debate entries support the migrant workers and argue for their rights and equality.

On 11 January 2009, in a city of the Pearl Delta Region, migrant construction worker Mr Cai and seven of his co-workers took a bus. The bus driver and some passengers required Mr Cai and his colleagues to change clothes, because their clothes – the overalls for construction work – were covered with wet paint and dust. The two sides had an argument, and Mr Cai rang the bus operation company to complain. He was informed via phone about the service regulation that people who wore besmearing clothes should not get on a bus. Mr Cai indicated that he and his co-workers initially felt sorry that they had to wear stained overalls on the bus; but they felt that the way the bus driver and the passengers spoke was discriminating and insulting, which led to an argument. The bus driver said that he did not discriminate against Mr Cai and his co-workers; the bus was very

crowded and he had to act for the sake of other passengers. He believed that the construction workers misunderstood him and that this had led to the row. (Translated news report)



*Figure 1 An online forum response to the news report
(The sentence in smaller font on top of the response entry is a citation of an earlier response)*

Translation:

You have the right to wear (any) kind of clothes and to take a bus, but you don't have the right to make others' clothes dirty. If you do, others have the right to require you to clean (their clothes). In other countries they would send you their dry cleaning bills. Don't challenge the rights of the public with your own so called right. Whenever it is, the ultimate aim of the law is to protect the rights of the public. You may feel unfairly treated, but after all it was your own fault, you knew that you had to take a bus, and you knew that your clothes were dirty. Why didn't you try to clean them, or to bring other clothes with you for change. You knew clearly that you would make others' clothes dirty (in such a crowded bus), and you still asserted that you were discriminated. What your moral standard was? You didn't respect others in the first place, and therefore others didn't have the obligation to respect you... There is nothing you deserve. Win respect with your own effort! (In the prefinal line there is an inverted smiley with signs of contempt. The sentence with a bigger font in the white space says "I don't agree with you!!")

The news story describes a conflict between eight migrant workers and a bus driver. The incident might seem accidental; however, the fact that it attracted much public attention and debates (thanks to the Internet which makes private voices public), whether arguing for or against the migrant workers, suggests that it was hardly an isolated accident, but rather an expression of the increasingly tense relationships between urban citizens and migrant workers.

Did the bus driver and the passengers discriminate against the migrant workers? Was it essentially a moral problem of the migrant workers? Was the bus company's regulation discriminating? People's opinion on this topic vary. The selected debate entry for data analysis argues against an earlier response, which says "A bus is a public transportation tool; every citizen has the right to use it. Every citizen has the freedom to wear (what he wants to)". The sentence in the white space of the later response reads "I don't agree with you!!" Being put in a much bigger size and a different font, and against a white space to contrast with the shallow grey background of the rest; it is an image rather than a text. The reader has to combine both visual and textual techniques in decoding this image. This multimodal sign implies a strong feeling of the author against the earlier response. The use of a double

exclamation mark underscores this interpretation. These visual characteristics can be seen as the declaration that attracts the reader's attention to its textual part.

The textual part is in the same size and font as that of other responses. It uses the second person pronoun 'you' throughout the text referring to the migrant workers. The use of the second person pronoun, instead of the commonly used third person pronoun, makes the statement a direct address to the migrant workers and adds to the message a flavor of reproach. What is striking here is the way that 'you' – the migrant workers – and 'others' – people in the urban space – are formulated as two distinctive and contrasting groups: 'your' right of taking a bus, 'your' duty of not making 'others' clothes dirty, and 'others' rights of requiring 'you' to clean their clothes. In this specific case the 'you' and 'others' distinction is a distinction between the migrant workers on the one hand and the bus driver with his passengers on the other, and both identity categories are rigidly defined.

Further in the text, an imperative/prohibitive expression "don't challenge the rights of the public with your own so called right" is used to signal a command or a prohibition. When interfering with the 'public right', the migrant workers' right to use public transport is reduced to the 'so called' right, not a 'real' right. The 'public right', the right of the passengers not to have their clothes stained in an orderly modern world, is not an issue in question. It is guarded by the law, as argued by the response writer, norms, and other tools of institutional control and surveillance, such as the bus company's regulation. It is the migrant workers' fault, the response writer argues, that they were being told off, for their behavior is a deviation from the normal patterns of conduct. The migrant identity is thus abnormalized, or at least the deviant behavior of the migrant workers is abnormalized, and the abnormalization, here, is articulated around the migrant workers' physical appearance (cf. Foucault 2003 for 'abnormalization'). The abnormality lies not in the 'strangeness' or the 'unusualness' of migrant workers present in cities; they are many in number and they enter into encounters with urban citizens on a daily basis. Rather, the abnormality lies in their transgression of the social norms and their introduction of disorder into the modern social world.

Our analysis of this case is not about who was right and who was wrong; it is not even relevant to make a judgment on whether the bus driver was discriminating or the migrant workers were ill-mannered in the public space. What we want to show is the abnormalization of the migrant identity articulated in the discourse, and the emphasis of the Internet messages on the social order and norms that sustain the modern urban world. The debate entry cited here illustrates the rigidity and inflexibility of identity categorization in the public sphere, where people invoke general social rules of normal and abnormal, and invoke such categorical notions as social class, ethnicity, and place of origin. In this example we also want to show that, although people are free to choose what to wear, how to speak, what identity to claim, there is always a limit to this freedom of choice; what people choose is constrained by the unequal resources available to them. It is probably more revealing to consider why such resources are not available to them – the migrant workers could have opted for a clean outfit before taking the bus, but that tacit norm was not available to them, and their – as well as the bus driver's – choice of discursive and non-discursive activities are determined by the general patterns of social inequality on a macro level

4. Look-a-like language

Our third case is taken from Enshi, a small town in the Central China, to show how language is affected by globalization and consumerism in the peripheral space. Consumerism is one of the global ideoscapes (Appadurai 1996): a set of images, symbols and meanings that have acquired global currency over the past number of decades. In modern China, consumerism is

a relatively recent phenomenon, and consequently, consumerism in China offers us a privileged view of the early stages of globalization. This example explores consumerism in Enshi in central China. Until only a few years ago, Enshi had been perceived to be a poverty-stricken place in need of steady subsidies from the central and provincial government. With China's successful economic reformation and participation in the globalization processes, Enshi is also striving to shake off the old image of poverty, isolation and backwardness and actively engaging with the 'flows' and 'scapes' of people, money, goods, ideas and images in globalization (ibid). One such flows and scapes that has taken a peculiar sociolinguistic presence in Enshi is consumerism, an increasing desire to purchase and consume materialistic and service products as a way of fashioning self and group identities that is reinforced and spread from the capitalist west through globalization.

In commercial environments, especially in low-tiered places in the global system such as China, shops and goods labeled with English (and 'Englishness' conveyed in other semiotic modes) are often strongly associated with an imagined western lifestyle and cosmopolitanism, hence appear to be more prestigious and appealing to (certain) buyers (e.g. Tian & Dong 2011; Wu 2010). What is consumed in choosing goods represented in English, therefore, is not only the material item per se, but also the semiotic-symbolic resources that can offer more upward mobility potential for individual consumers and the space where such consumption takes place. In such processes, an economic act, i.e. buying or selling commodities (especially those that are mediated by English, the code of globalization) is simultaneously an identity act, i.e. "I am what I buy".

However, like other resources and elsewhere, the distribution of English is rather uneven in Chinese society, with highly educated and internationalized groups of elites concentrated in cities and those who are barely literate with minimum access to English at two ends of the continuum. In Enshi, where globalization processes started only very recently, English is still a scarce and expensive type of resource. For the majority of the local people, school education is admittedly the most egalitarian if not the only way to obtain basic levels of English. And in public spaces, the sight of English is not always easy to find, except for specific spaces of urban clusters such as the Enshi City.

Already we can see that English, with the social prestige it carries, has indexically demarcated this small city, be it authority, knowledge or wealth. Outwardly, the increased display of English and creation of socially meaningful spaces by its emplacement may help contribute to the projection of an image of Enshi being an upcoming, 'real' urban space; but inwardly, this picture is more complicated and, on this point, we refer mainly to the type of English use that are found in the inner city shopping streets.

For Chinese products to take on an English look, the signage designers make use of a range of semiotic modes of communication, including the sound, the meaning and the shape of English which are backed up by other relevant visuals and symbols that may culturally or socially index a degree of 'Englishness'. Such practices are adopted by large corporative companies, all the way down to small local shop owners, with some imitating the 'original' and others inventing from scratch. We present one example, 'Dohia', by way of illustration.

Dohia is a home textile brand specializing in modern (i.e. western) style bedding and soft furnishing textiles. In Enshi, it is mostly known as '多喜爱' (*duoxiai*, literally 'much, happy, love') by the locals, and is priced in the top range of the local market. With living standards improved, the city home living style in Enshi is becoming much closer to that of the bigger cities and urban centers. The last five years have seen the introduction of the western-styled sofa unit, the built-in kitchen and seated toilets into wealthier family homes. The bedroom is also an important living area where more and more young couples and families with good income would opt for a modern stand-alone mattress-bed and matching products (from shops like 多喜爱) to decorate it with elaborately-packaged bedding sets in finely-

woven cotton and fashionable prints. Just like ‘to choose a house means to choose a lifestyle’ (Fleischer 2007), to choose the design of the inside of one’s house and to choose which products will be used for that design are also powerful indexicals of one’s lifestyle and social identity. 多喜爱(the ‘Chinese’ name known by the consumers), or Dohia (the ‘English’ name the company represents itself in), as we will see below, has given careful considerations to how a particular image of itself that is associated with ‘English’ or ‘Englishness’ is projected, through its semiotic production of signage.

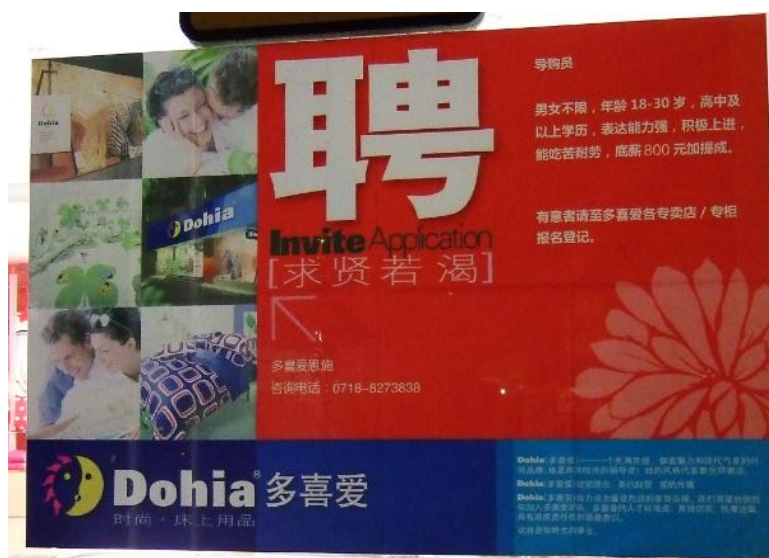


Figure 2. Dohia

This eye-catching poster of a job advertisement was found in the window of a major branch of 多喜爱 at the north end of the shopping district in Enshi. The poster is advertising for shop assistants to work in its, presumably local and expanding, chain stores, as indicated in the contact details it provides: the Enshi branch office and telephone number. The advertisement is divided into two color blocks, with a red block featuring a large area that occupies most of the top right, and two panels along the left and bottom of the poster that are dominated by (different shades of) deep blue. In the top-center of the poster, there is a large, heavily emboldened, white-colored Chinese word ‘聘’ (employment), below which are printed in smaller sizes one line of English, ‘Invite Application’, in black ink with ‘Invite’ emboldened, and one line of (again white-colored) Chinese, ‘求贤若渴’, a Chinese idiom meaning ‘eagerly seeking talented people’. Underneath these words, the branch name and contact number are provided (in Chinese and in white). To the right of the topic word 聘, against the red background, we see the details of the job – the job title and three lines of the job description printed also in white Chinese characters – which reads: ‘sales assistant: male or female, 18-30 years old, high school qualification and above, good communication skills, motivated, hardworking, basic salary of 800 yuan plus commission’. This is followed by a standard instruction to apply within one of the chain stores or counters.

The blue-colored panel at bottom of the poster can be divided into two sections. The left section features the store’s logo and trademark. The logo is in the shape of a circle that is made up of half of the sun in the left, filled in with the theme deep blue color with five pink flames coming out it, and half of a full moon in yellow in the right. The circle is also designed to look like two faces kissing one another, with the moon representing woman and the sun man, implying the relevance and importance of bedroom and bed. Next to it, we see the brand name of the shop, first in the bold, alphabetic form ‘Dohia’, followed by the Chinese

characters ‘多喜爱’, below which there is a small line explaining ‘fashion/bed clothes’ in Chinese. As our eyes move to the right section of the panel, the background blue color of the panel gradually fades into a lighter color, but is still in contrast with the white prints. The words in the right-hand section of the panel describe the company’s business philosophy, which is ‘the leader of the home decoration fashion’ that is ‘full of inspirations, charms and modern breath’, ‘representing the trend of the world’, and its employment requirements, which includes ‘confidence’, ‘sincerity’, ‘good motivation and a strong sense of responsibility’. It ends with a promising sounding line which says ‘this will be a lifetime career for you’.

To the left of the poster, the vertical panel is made up of six pictures which can be grouped into three sets. The first set presents two photos of the product framed in the deep blue theme color. One of them shows a well-lit, modern looking 多喜爱 shop front with nice window dressings and its visible logo and brand name ‘Dohia’. The other one shows the image of a beautiful bedroom furnished with inviting looking beddings in the striking blue-and-white colored patterns. The second set contains two photos featuring a young white couple who are huddling in bed sharing a happy, relaxing moment. The third set depicts two artistic impressions of Dohia. One is the image of a modern, chic looking advertisement of the product, with the recognizable brand name ‘Dohia’ in front of it. The other is a gentle-colored painting of nature: tender leaves and ladybirds.

We suggest that ‘Dohia’ is a prime example of look-alike language informed by the above descriptions of its poster and some ethnographic observations surrounding it. First of all, we start with the name ‘Dohia’ itself, which is widely perceived to be an English name. According to the company’s description on its own official websites, ‘Dohia’ has multiple origins and meanings (<http://www.dohia.com> and <http://www.expo88.com/1160>). It allegedly comes from a *Greek* letter which represents ‘transcendence and perfection’. It is also claimed to be the abbreviation of *English* words ‘Do’ (做, i.e. do), ‘height’ (高, i.e. high or height) and ‘a’ (最好, i.e. the best, curiously). Together they apparently bespeak the company’s ethos of ‘perfectionism, strong will, courage and pioneering spirit’. In the local business field of interior furnishing, ‘Dohia’ is believed to represent the ‘symbol of excellence’, that is, its ‘stylish design and exquisite quality’. The name 多喜爱, as declared by the company, is but a Chinese homonym or transliteration of ‘Dohia’ as ‘each of the three characters are well-liked by Chinese people’, and ‘the new combination’ of them gives the word ‘a new meaning’ imbued with ‘fashion, luck and enthusiasm’.

What these metadiscourses spell out is the epistemological myths about the origin of ‘Dohia’, which, one may rightly argue, has not even remote linguistic relations with either Greek or English. Rather, it appears to have everything to do with ‘Chinese’. It is the specific Chinese commercial context and branding identity needs that have triggered the vivid Chinese imagination about Greek and English languages. This imagination has created the English-looking word ‘Dohia’ which is, as far as we can see, a Chinese word that speaks from the local scale about the embracement of a set of concepts and ideas that are global. In fact, it may even make sense to see the birth of the word in a reversed sequence of its genesis in the company’s description: it may have started off as a Chinese word 多喜爱, with locally meaningful sounds and shapes, before it may have found its English transliteration ‘Do-high-a’, which may then have traced its way to a vague resemblance with the Greek word (rather than letter) ‘δόξα’ (doksá) that sounds like ‘Dohia’ and means ‘glory’. Even though English and Greek are more often than not regarded as resources of the west and, therefore, of a much higher status in the linguistic hierarchy in China, they are clearly repositioned and improvised in the case of ‘Dohia’, even if very loosely, to represent and serve the purposes of a Chinese idea, mission and identity.

Secondly, many semiotic features in the poster concerned here provide further evidence for the claim that ‘Dohia’ is look-alike language, especially because it is Chinese that intends to (re)cast itself as another kind of symbol that has more to do with what is widely enregistered as English or ‘Englishness’ in commercial discourses. Recall that the job advertisement in the poster is predominantly written in Chinese with the exception of the phrase ‘Invite Application’ (and also ‘Dohia’ for many readers of the poster). It specifically targets the local labor market for potential job applicants. The job advertised is in fact a junior position with minimum requirements (i.e. a basic level of education) and with a very modest salary. In contrast to this, a high profile commercial identity of Dohia is asserted via the English phrase ‘Invite Application’ which is printed in bold black font and stands out from the white Chinese texts surrounding it (interestingly, the word ‘Dohia’ is color-coded as part of the Chinese texts). What is sending out from Dohia through this phrase, in fact, is an ‘English’ invitation. This idea of ‘Englishness’ is also explicitly expressed in the three sets of pictures in the left side of the poster which depict Dohia’s quality, chicness, expensiveness and foreignness. All these can translate into a convincing flavor or accent of English for ‘Dohia’ which, as we have seen, is a carefully invented ‘western’ (Greek and English) word.

Meanwhile, the poster described above bears certain features of ‘expensiveness’ in terms of its textual-discursive characteristics and spacial emplacement. Local job advertisements in Enshi (like elsewhere) offering menial positions and petty jobs are often parsimonious in their use of language and space. They are invariably written in words rather than sentences, and go something like this: ‘waitress 0123456’, ‘cashier 900Y/M immediate start’ or ‘tailor cleaner driver apply within’. Many of these advertisements are small, computer-printed or even handwritten, black-and-white flyers on thin paper, and are (if they choose to circulate in public at almost no cost) posted either in a designated free, therefore very crammed, space for employment information, or simply as random flyers in unwarranted places.



Figure 3. Job Advertisements in Public Space in Enshi

Unlike these types of advertisements, the poster from Dohia, although offering a vacancy similar to those in the cheaply produced flyers, adopts notable features of corporative genre of advertisement. For instance, it gives the job title a posh-sounding name ‘导购员’ (*daogouyuan*, someone who provides sales advice in a shop) rather than ‘售货员’ (*shouhuayuan*, someone who sells goods in a shop), what shop assistants are most commonly called in Chinese. It then gives a detailed list of the prerequisites of the position which specify age, educational qualification, skills, personality and remuneration package. Although this position has rather low requirements and significance, the poster uses ‘聘’ (*pin*) – ‘inviting’ or ‘offering’, implying the desirability of the employed – instead of ‘招’ (*zhao*) – ‘recruiting’ or ‘hiring’, plainly – for the word ‘employment’ to suggest that doing more or less the same job, but doing it with Dohia, makes someone desirable and significant. In other words, *this* (insignificant) position with Dohia is actually much more significant than *those* (insignificant) positions advertised elsewhere. This discourse is echoed in the use of the English phrase ‘Invite Application’ as well as the Chinese phrase ‘eagerly seeking talented people’. It is further reinforced by the vision statement in the right bottom of the poster, since the concept of ‘vision statement’ itself is associated with the modern western corporative culture. And again, this statement draws on specific registers of corporative discourses, such as the set phrases ‘good motivation and a strong sense of responsibility’ and ‘a lifetime career’.

Furthermore, what we are faced with here is a meticulously designed and beautifully presented job advertisement. Not only is its language use business-like and ‘bilingual’ (Chinese-English), its visuals are colorful, artistic and trendy. The poster is produced in quality print on glossy paper, therefore must be costly, and it is not found in places where similar vacancies are advertised, but in its own bright and nicely decorated shop front. All of these aspects suggest ‘expensiveness’ and ‘exclusiveness’ of Dohia, which is associated with modernity, cosmopolitanism and globalization that comes from a higher tier/scale of consumption while communicating to the local audiences in an asymmetrical relation. Clearly, this communication favors some (i.e. those who know English or know how to appreciate Englishness) over others (i.e. those who don’t), even though ‘Dohia’ is in itself a look-a-like of English.

5. Online meaning-construction in ‘Chinese’ Martian language

So far we have shown examples of globalized Chinese among Chinese diaspora in the Netherlands, urban migrant workers in Chinese metropolis, and rural peripheral space inside China. Our final case comes from the creative use of ‘Chinese’ online. As discussed above, phenomena of globalization become increasingly remarkable along with the invention and popularization of the Internet, which provides people with an electronically mediated platform of information exchange and communication. In understanding what goes on in different online environments (linguistically and otherwise), applying Gershon’s (2010: 6) notion of *idiom of practice* proves useful. She defines idioms of practice as follows:

By idioms of practice, I mean that people figure out together how to use different media and often agree on the appropriate social uses of technology by asking advice and sharing stories with each other. They end up using these technologies with the distinctive and communal flair that has been attributed to dialects, or idioms. Idioms of practice point to how people have implicit and explicit intuitions about using different technologies that they have developed with their friends, family members, and coworkers.

Although we might add to Gershon’s description that the processes of coming to an agreement on which particular ways to use and act on certain media can be less conscious and

more haphazard than ‘asking advice and sharing stories’, it is clear that shared understandings emerge in different online environments as participants become acquainted with and ‘socialized’ into the different linguistic and other semiotic means of meaning-making that conform to the expectations of other users and successfully communicate to desired ends. With this in mind, we shall now move on to examine our two cases, both of which illustrate the semiotic creativity of Chinese (or at least Chinese-speaking) Internet users in the creation of idioms of practice, and for purposes of identity and communicative work.

We start by providing two instances of Martian language. Figure 4 features the screen name, as well as a personalized message beneath it that is visible to other users, of two young Chinese girls (aged 11 and 13) on QQ, the Chinese equivalent of Skype.

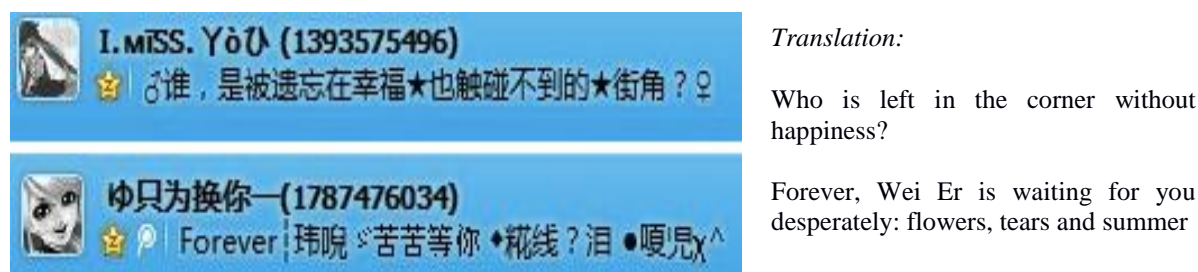

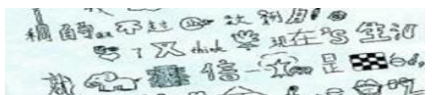
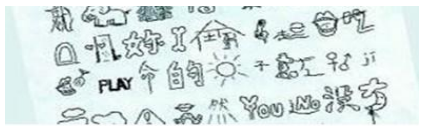


Figure 4 Two examples of Martian language on QQ

Figure 5, on the other hand, is a love letter written by a middle school pupil and has recently circulated widely on the Internet. The letter was originally produced ‘offline’ – thus exemplifying the ‘leaking’ of Martian language outside online environments – and has recently seen heavy circulation on the Internet, framed by intense discussions of its features and the literacy skills of the producer.

The language being used in Figures 4 and 5 strongly deviates from standard Chinese - the language that people encounter in newspapers, television and other forms of public discourse. These are instances of a new variety of Chinese Internet language widely known as Martian language, particularly used by the Chinese after-90 generation. As the name implies, this is considered to be a language that people on planet Earth cannot easily – if at all – understand. A comparison of Martian language with standard Chinese shows that the norms of Martian language are indeed quite different from those of standard Chinese.

Martian Language	Standard Chinese	English
	亲爱的晶: 我一向写信不打草稿的, 不过此次例外。	Dear Jing : I never draft when I write a letter, this time is an exception.
	想了又想, 现在的生活就像这封信一样黑白无味	I think that my life is just as boring as the color of chess: black and white.
	回想起你在家一起吃喝玩乐的日子就好激动。	Thinking of the days when we were playing with each other, I am so excited.

What seem to constitute the norms for Martian language are heavily penalized and stigmatized forms in standard Chinese. In China, there is widespread agreement on the elegance and legitimacy of standard Chinese, as well as the ugliness and sloppiness of ‘youth language’ exemplified by Martian language. That is, Martian language is not only seen as aesthetically displeasing, but also indexes certain things about its users – as does standard Chinese, which is perceived as a ‘neutral’ form of language use while also emblematic of an imagined, shared Chinese identity.

Speaking or writing in standard Chinese would be deemed ‘correct’, while speaking with an accent or writing in an erratic (or what seems erratic from the point of view of standard Chinese) orthography would be ‘wrong’. If evaluated by the norms of standard Chinese, Martian language is ‘bad’ language that makes little sense and triggers indexicalities of sloppiness, lack of education, superficiality and so forth (see also Thurlow 2006). This can explain those arguments from the institutional segments of society disparaging Martian language and objecting to its use in public discourses. If a student composes a school paper using Martian language, he or she will receive a very low score and be sanctioned by the teacher (see also e.g. Carrington 2008).

Standard Chinese is thus the language of power, but ‘deviant’ writing is by no means always a sign of powerlessness (see also Androutsopoulos 2000). As Leppänen et al. (2009: 1082) point out, the linguistic (as well as other semiotic) choices made in new media environments “can of course be quite idiosyncratic, but more often than not they are motivated by the particular aesthetic, social, and cultural norms and conventions of the new media environments in question (Leppänen, 2009).” According to interviews conducted by the first author with the two adolescents whose screen names feature in Figure 1 and 2, this new language makes them feel cool, cute, exotic, sophisticated and fashionable, and makes them more easily accepted by their online peers. This indicates that inside their (online) peer group, the employment of Martian language guarantees access to certain idioms of practice, and is indexical to quite different identities from the ones it indexes in the ‘adult’ society (see also Jaffe 2000). It is also worth noting that initially Martian language was used by young people in their screen names, in instant messaging and chat rooms as a means of identification. Later, they found that their teachers and parents could hardly comprehend their new language, which quickly made it their secret code in their communications with each other. In a way, then, Martian language has ‘evolved’ from one having (purely) indexical meaning to one with communicative functions. This also illustrates that Martian language is not the sloppy, imperfect version of standard Chinese it is portrayed as in public discourse, but rather a sophisticated form of communication with its own sociolinguistic rules (see also Blommaert 2011; Velghe 2011).

To summarize, this example shows that Martian language is a new variety of ‘Chinese’ used by adolescents who are now empowered by the Internet and articulate meaning in their own code within their ‘imagined community’, and they use it as secret code to communicate with their peers, to establish certain identities, as well as to exclude adults. This ‘imagined community’ is generated by specific, enregistered forms of semiotic behaviors, distinct from standard Chinese and exhibiting different complexes of indexicalities.

6. Conclusion

We have presented cases from enormously diverse social contexts, in order to instantiate our argument: Mandarin Chinese, an already diversified and polycentric language, is undergoing a rapid diversification process both in China and in Chinese diaspora, and its standardized form is enregistered as a lingual franca in the various societies and communities we have

studied. Such processes are the immediate outcome of globalization, and they serve as rare research subjects, allowing us to study globalization ‘in motion’.

Our first case shows the transformation of the Chinese language in the Netherlands, echoing the dramatic socioeconomic changes in China. Our second case is concerned with a new form of journalism – the Internet, which has largely restructured the public space. The data analysis focused on a long debate entry combined with textual and visual signs. The migrant workers were abnormalized for their behavior that deviated from the tacit urban norm. Case 3 offers an argument of ‘look-alike language’ which attempts to capture the specific ways in which languages such as English and Chinese are used in relation to each other in shop signage in (a small city in) China. Such language use must be understood in the context of globalization in which the ideology of consumerism gives rise to the superiority of languages, symbols and objects which, in the processes of globalization, have become frequently associated with its center, i.e. the west or the urban. What ‘look-alike language’ describes is the phenomenon that language resources, both the global (English) and the local (Chinese), that are increasingly deterritorialized and reterritorialized as a result of globalization to create new, hybrid symbolic resources for identity construction. Our final case illustrates that Internet users creatively make use of the semiotic potential and the indexicals of different languages, signs, and modalities, and the mechanism in the creation of their own ‘languages’ is a continuous diversification of existing signs. Although hegemonic speech communities appear to offer space for all kinds of resistance and appositional norms among powerless micro speech communities, here it seems that employing a code distinctive (enough) from the standard language is what enables these idioms of practice to appear and sustain themselves, and for important identity work to be done – and this is the starting point for the diversification processes.

References

- Androutsopoulos, J. (2000), Non-standard spellings in media texts: the case of German fanzines, *Journal of Sociolinguistics* 4(4): 514-533.
- Appadurai, A. (1996), *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Blackledge, A. & A. Creese (2010), *Multilingualism: a critical perspective*, London: Continuum.
- Blommaert, J. (2011), Supervernaculars and their dialects, *Tilburg Papers in Culture Studies*, Paper 9.
- Blommaert, J. & B. Rampton (2011), Language and superdiversity: a position paper. Unpublished manuscript.
- Blommaert, J. & April Huang (2010), Semiotic and spatial scope: towards a materialist semiotics. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 62.
- Calvet, L. (2006), *Towards an ecology of world languages*. Translated from French by Andrew Brown, Cambridge: Polity Press.
- Cameron, D. (1995), *Verbal hygiene* London: Routledge.
- Carrington, V. (2008), The uncanny, digital texts and literacy, *Language and Education* 19(6): 467-482.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010), Towards a sociolinguistics of superdiversity, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13: 549-572.
- CBS (2010), Herkomst van Chinezen in Nederland, in *Bevolkingstrends: Statistisch Kwartaalblad over de demografie van Nederland. Jaargang 58, 1e kwartaal*, Den Haag: Centraal Bureau voor Statistiek. 6-6.
- Clyne, M. (ed.). (1992), *Pluricentric languages: differing norms in different nation*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- de Swaan, A. (2001), *Words of the world: the global language system*, Cambridge: Polity Press.
- Dong, J. (2010), The enregisterment of Putonghua in practice, *Language & Communication*, 30: 265-75.
- Dong, J. (2011), *Discourse, identity, and China's internal migration: the long march to the City*, Bristol: Multicultural Matters.
- Dong, J. & Y. Dong (2011), Voicing as an essential problem of communication: language in education for Chinese immigrant children in globalisation. Paper 84, *Working Papers in Urban Language & Literacies*, paper 84, London: King's College London.

- Fleischer, F. (2007), 'To Choose a House Means to Choose a Lifestyle.' The consumption of housing and class-structuration in urban China, *City & Society* 19(2): 287-311.
- Francis, B., L. Archer & A. Mau (2009), Language as capital, or language as identity? Chinese complementary school pupils' perspectives on the purposes and benefits of complementary schools, *British Educational Research Journal* 35: 519-38.
- Foucault, M. (2003), *Abnormal*, New York: Picador.
- Gershon, I. (2010), *The breakup 2.0. disconnecting over new media*, Ithaca: Cornell University Press.
- Heller, M. (2007), Bilingualism as ideology and practice, in M. Heller (ed.), *Bilingualism: a social approach*, Houndmills: Palgrave.
- Iedema, R. (2003), Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice, *Visual Communication* 2(1): 29-57.
- Jaffe, A. (2000), Introduction: non-standard orthography and non-standard speech, *Journal of Sociolinguistics* 4(4): 497-513.
- Kress, G. (2003), *Literacy in the new media age*, London: Routledge.
- Leppänen, S. (2009), Playing with and policing language use and textuality in fan fiction, in I. Hotz-Davies, A. Kirchofer & S. Leppänen (eds.), *Internet fictions*: 71-89, Cambridge: Cambridge Scholars' Press.
- Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, A. Piirainen-Marsh, T. Nikula & S. Peuronen (2009), Young people's translocal new media uses: a multiperspective analysis of language choice and heteroglossia, *Journal of Computer-Mediated Communication* 14: 1080-1107.
- Li, J. & K. Juffermans, (2011). Multilingual Europe 2.0: Dutch-Chinese youth identities in the era of superdiversity, *Working Papers in Urban Language & Literacies*, paper 71, London: King's College London.
- Li Wei (2010), Voices from the diaspora: changing hierarchies and dynamics of Chinese multilingualism, *International Journal of the Sociology of Language* 205: 155-171.
- Jørgensen, J.N. (2010), *Languaging, Copenhagen Studies in Bilingualism*. Køge Series Vol. 1, Copenhagen: University of Copenhagen.
- Palfrey, J. & U. Gasser (2008), *Born digital. Understanding the first generation of digital natives*, New York: Basic Books.
- Pujolar, J. (2007), Bilingualism and the nation-state in the post-national era, in M. Heller (ed.), *Bilingualism: A social approach*, Houndmills: Palgrave.
- Shaw, P. (2008), Spelling, accent and identity in computer-mediated communication, *English Today*, 94.24 (2), 42-49.
- Seargeant, P. (2009), *The idea of English in Japan: ideology and evolution of a global language*, Bristol: Multilingual Matters.
- Tian, K & L. Dong (2011), *Consumer-citizens of China: the role of foreign brands in the imagined role of future China*, London & NY: Routledge.
- Thurlow, C. (2006), From statistical panic to moral panic: the metadiscursive construction and popular exaggeration of new media language in the print media, *Journal of Computer-Mediated Communication* 11: 667-701.
- Velghe, F. (2011), Lessons in textspeak from Sexy Chick: supervernacular literacy in South African instant and text messaging, *Tilburg Papers in Culture Studies*, Paper 1.
- Vertovec, S. (2006), The emergence of super-diversity in Britain, *Working Paper* 25, WP-06-25. Centre on Migration, Policy and Society, University of Oxford.
- Vertovec, S. (2007), Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies* 30: 1024-54.
- Wang, X. (2011), Which language? Which culture? Which pedagogy? A study of Mandarin Chinese teachers' perceptions of their professional self in a British school context, *Tilburg Papers in Culture Studies* 4.
- Wu, F. (2010), Gated and packaged suburbia: packaging and branding Chinese suburban residential development, *Cities* 27: 385-396.
- Zhou, Y. (2005), *Living on the cyber border – minjian political writers in Chinese cyberspace*, *Current Anthropology* 46(5): 779-803.

Toolkit for Transnational Communication in Academia in Europe

Jan D. ten Thijs,¹ *University of Utrecht*

Durk Gorter, *University of the Basque Country*

Wim Jansen, *University of Amsterdam*

Virginie Mamadouh, *University of Amsterdam*

László Marác, *University of Amsterdam*

Jos Swanenberg, *Tilburg University*

1. Introduction

Which language to choose is a decision that many people face nowadays in a multitude of contexts. Europe, while firmly rooted in the idea of the monolingual and monocultural nation state since the late 18th century, has in the past decades been involved in processes of integration and globalization which have necessitated an increasingly transnational identity at all levels, from individual European citizens to international multi-state bodies. People migrate out of their home areas, regions and nations, they travel, they collaborate, in multinational companies and in transnational organisations, they engage with international media. These transnational identities, and the practices in which they play a role, in turn call for numerous linguistic decisions. Depending on the specifics of the situation, various communicative options are available based on different configurations of linguistic resources. An introductory work of the Toolkit project edited by Jørgensen (2011) contains an overview of four communicative modes used in Europe. Two focus on the use of a common language, either English as Lingua Franca (ELF) or languages of regional communication (ReLan). The other two pertain to mixes of languages: Lingua Receptiva (LARA) when speakers use a different language as they understand the language the other speaks, and Code Switching/Code Mixing (CS) when speakers use elements of different languages.

The Toolkit-project is an international expertise network aiming to bring together existing professional knowledge from different relevant fields (e.g. sociolinguistics, applied linguistics, historical linguistics, the study of language acquisition, cultural studies, human geography, political science) in order to develop a toolkit for transnational communication. The focus of the Toolkit is on the ways in which actors at various levels, such as individuals, communities, nation states and supra-national institutions and organizations, deal with linguistic diversity in their everyday and professional language choices (Backus et al 2011; Mamadouh 2011). The project will investigate these questions in many different types of communicative settings, such as border regions, public institutions, cities and families. Which communicative strategies are used by stakeholders, and which communicative strategy is the most adequate in each situation. Communicative efficiency and the preservation of European principles and values (democracy, human rights, equality, social cohesion, linguistic diversity, economic prosperity, etc.) will be the reference criteria in establishing what works and what does not. This toolkit will comprise a diagnostic, an evaluative and a recommending component. This should enable actors to select the most efficient model of language choice in the situations they are faced with. The ultimate goal is to gain more insight into the occurrences of the four modes in specific settings and to establish a comparative dimension by evaluating their strengths and limitations against the background of the abovementioned reference criteria.

¹ Department of Dutch Studies, University of Utrecht, The Netherlands, j.d.tenthije@uu.nl.

In this paper we discuss the relevance of the Toolkit project for scientific communication in Europe and address the problems and potentials of managing linguistic diversity in this domain. Traditionally, European universities and, especially, modern philologies were intrinsically bound to the ‘Nation Project’, a concept of substantial influence on language, literature, and culture in Europe’s 18th to 20th centuries (Ehlich 2010). The situation of the 21st century has, however, changed into a post- and transnational situation and humanities have a major task to develop new concepts that maintain the positive effects of the nation-bound concepts, yet transform them into the post-national context. With regard to scientific communication these challenges result among other things from internationalisation of academic research and academic curricula after the Bologna agreement in 1999. This agreement actively promotes mobility within the European academic community. The language choice within these exchanges is not neutral and the hegemony of English as the dominant language for scientific communication has increased tremendously over various domains of academia in the last decades. This has become clear from the academic policies regarding English as the common standard for publication and reviewing procedures. However, taking a closer look, the language situation at the universities in Europe is not as homogeneous as one could expect. Next to English as the language for scientific communication, multilingualism has been recognised as resource for knowledge development and scientific communication. Recently, two major European research projects, DYLAN and LINEE, have documented linguistic diversity also at European universities. The Toolkit project follows in the footsteps of these projects and aims to develop new concepts and practices to manage multilingualism more efficiently.

The structure of this paper is as follows. In the second section László Marác and Wim Jansen sketch the relevance of multilingualism for scientific communication and report on a survey among policy makers at Dutch universities regarding their academic language policies. In the third section Virginie Mamadouh and László Marác give insights in the use of languages of regional communication at European universities (compared to national languages and English) and focus on the use of Hungarian in Romanian universities. In the fourth section, Durk Gorter discusses two types of receptive multilingual practices at the University of the Basque Country. In section five, Jan ten Thije explores the hindrances of the implementation of receptive multilingualism in academic discourse depending on national, typological and professional arguments. In section six, Jos Swanenberg switches to the perspective of future students and discusses linguistic diversity among young people in the Netherlands, as a starting point for their potential academic careers. Finally, the relationship between the Toolkit for transnational communication and European ideology of ‘unity in diversity’ is discussed in the concluding section.

2. Multilingualism in scientific communication ²

In recent decades, English has gained much influence as a transnational language of communication. We observe that standardized or lingua-franca variants of English have acquired a dominant position in the domain of scientific communication as well. There is an increase in the use of English in scientific publication; abstracts and keywords have to be submitted in English; citation indexes often include English-language citations only and so on (Tonkin 2011). This increase and intensification of English language use in scientific communication is the basis for a worldwide system of bibliometric ranking and quantification

² Section authored by László Marác and Wim Jansen.

that further enhances a prominent position of the English language universities in the system of international rankings (Phillipson 2011a).

2.1 English in the domain of scientific knowledge

It is taken for granted that there is a correlation between the circulation of the international scientific work in English and progress in the domain of scientific knowledge. In our view, a restriction of the common scientific language and discourse to English leads to an irreplaceable loss of information and analyses relevant for making progress in science. A number of relevant empirical studies and analyses are not published in English, although it is supposed that outside of the English language scientific mainstream there are no high quality research results available. Here is a telling example underlining the opposite point of view.

Dutch brain researcher Dick Swaab (2010: 64) reports that French scientists already discovered in 1968 that high levels of alcohol consumption during pregnancy might cause a pattern of mental and physical defects that can develop in a foetus. The French publication remained unnoticed in Western academics, however, due to the French language of publication. The defects later called ‘fatal alcohol syndrome’ were rediscovered in the scientific discourse only when it was published in the English language literature by Jones and his collaborators in 1973.

Fiedler (2011) notes that there is an enormous amount of scientific literature in which it is argued that there are different, culture specific, styles in scientific communication. For example in different cultural settings an argument is not construed in the same way or scientific texts are organized differently:

When German scientists publish in English now, [...] they transfer their text organizing habits, which makes their text difficult to read or even unacceptable for readers whose reading habits have been influenced by, for example, Anglo-American culture. (Fiedler 2011)

Hence, Fiedler concludes that too much concentration on monolingualism in scientific communication leads to monoculturalism and this leads to monotony in scientific thinking and organization.

But there are also serious drawbacks and disadvantages on the individual and national level, if scientific communication is restricted to English-only having to do with the principles of ‘fairness and equality’ and the loss of domain respectively (Gazzola & Grin 2007; Fiedler 2010). English-only in scientific communication is unfair in the sense that native English speakers have no need to learn a second language in order to engage in international scientific communication while everyone else has to. Non-native academics are dependent for their academic career on successful mastery of the English language which requires a great deal of time, energy and money for them but not for native speakers of English. Furthermore, the non-native academics are dependent on the English native speakers who set the standards and norms as editors of influential academic journals. Not only mastery of English is much more difficult but it is easier to construct a scientific argument in one’s own mother tongue.

Another problem arises when English is being developed as the common language of scientific communication in the domain of national languages. When neglecting the bridges between the scholarly language and general varieties of national languages, loss of domain will appear. This will lead to a gap between the scholarly language, the common scientific language English and the national language. Hence, it will be impossible to communicate in the national languages about the advancement in science undermining the dissemination of scientific results in the non-academic parts of society and in the primary and secondary educational systems.

2.2 *Alternative solutions*

There are several remedies in order to tackle this situation, namely a modified version of the one-language option and a multilingual approach towards scientific communication. Instead of a standardized version of English one could use a simplified version of English that is easier to learn and use for scientific communication purposes only. Observe, however, that this would not lead to an improvement of the situation. The loss of knowledge, of different cultural styles and of the scientific domain of national languages would remain. Instead of English, an artificial language like Esperanto could be introduced as a common language of scientific communication. Esperanto is easy to learn and is prepared for fulfilling the task of a common scientific communicative language (Blanke 2009). The advantage of Esperanto would be that the native-non-native asymmetry of English could be lifted because it is a neutral language. Participants in the scientific debates when using Esperanto would have a fairer and more equal position. Although the Esperanto vocabulary favors speakers of European languages, this bias does not exist in the field of grammar. However, even in the case of Esperanto loss of knowledge and domains would remain. So a multilingual framework with different modes and settings is needed for scientific communication instead. Such a framework is provided for by the Toolkit project (Mamadouh 2011).

In the multilingual, multi-modal and multi-settings approach the concept of *Lingua Franca*'s, like ELF and Esperanto could be built in, but also standardized national languages and languages of regional communication are available for scientific purposes. The Toolkit-model is flexible enough to neutralize the loss of knowledge, domains and cultural-styles and the problem of native versus non-native asymmetries of English. Note that the Toolkit-approach is in line with the official multilingual policies of the European Union (Backus et al 2011).

So far, the asymmetry between native and non-native academic speakers of English seems surprisingly acceptable to the international community. However, there is more awareness now, at least in the European Union due to the official EU-policies, to promote multilingualism to move towards a multilingual approach in the field of scientific communication. We notice a shift of the language policies in the domain of scientific communication in some regions of Europe (Phillipson 2011b). The Nordic universities promote bilingualism among graduates and staff, combining English with the local Nordic language (Danish, Swedish, Finnish and so on). This is understandable, because universities have an obligation as publicly funded institutions to disseminate scientific results not only in an international language like English, but also in the national language(s). As a consequence, this policy will also lead to the circumvention of the loss of domain of the national scholarly language.

2.3 *Language policies of Dutch universities*

So far, in the Netherlands hardly any discussion has taken place on the language policy for scientific communication. In this paper, we publish the results of our inquiry questioning the 14 Dutch universities about their language policies in this respect.

In October-November 2011, a quick survey was held among Dutch universities concerning their language policies in teaching and in the recruitment of scientific personnel (Janssens, 2011). With regard to the language issue in teaching, detailed replies were received from 7 of the 13 universities addressed.

The Dutch Law on Higher Education and Scientific Research states, in its article 7.2.c, that as a rule Dutch shall be the language of instruction. The article is, however, so vaguely formulated that it allows universities to offer English-taught courses at a continuously increasing scale without apparently violating the law. The article is habitually referred to as the legal handle to which a general code of linguistic conduct is subordinated or as the

applicable input for a dedicated teaching and examination regulation. At the moment of writing this summary (December 2011), English as a tool of instruction occupies a minority position in bachelor-level courses, but has nearly monopolized the master-level curricula.

Universities generally *express concern* with regard to the linguistic quality of their English-based courses and of their non-native English-speaking teachers. In a number of cases they also worry about adaptation problems experienced by Dutch-language students during the transition from a Dutch language undergraduate environment to an English language post-bachelor environment. Such concerns seem to be at the root of a clearly perceivable tendency to introduce more English into the bachelor curricula, which means a further relaxation of the interpretation of the legal text, explicitly offered by some of the codes of conduct. At no point, however, it is said that such a policy does not remove or alleviate the switching pains, but simply relocates them to the transition between secondary and tertiary education.

It appears from the answers received that universities *do not express any concern* with regard to the following possible consequences of the Anglicization of the higher tier of higher education:

- Adaptation problems at the transition between different stages of education (other than from the perspective of English language competence mentioned above).
- The preparation of many of their graduates for jobs in local, regional or national industries or in civil service or equivalent positions, which require a high level of written and spoken competence of Dutch.
- The risk of segregation in the work environment between scientifically and non-scientifically trained employees, who literally speak two different languages.
- The risk of social polarization along the lines of a language dichotomy, due to communication problems, whereby the upper management level in firms, public services and representatives in elected bodies, will no longer be able to clarify and justify certain far reaching decisions in the language of their employees, their clients or their citizens.
- The development of scientific and technological terminology in Dutch, which will slow down and come to a halt because the language ceases to be used in the areas concerned. This will contribute to increasing the distance between the management level and the rest of the society.

This quick survey clearly illustrates the need to develop a more sophisticated language policy to cope with linguistic diversity and multilingualism at Dutch universities. The Toolkit model could be helpful to develop such policy instruments.

3. Languages of Regional Communication (ReLan) in Higher Education ³

Although English is often conceived as the dominant language of international and transnational communication in higher education, it is not the only medium of communication in the academic community. National languages remain important, in some European countries more than in others. In Janssens, Mamadouh and Marácz (2011) we have argued that too little attention is paid to languages in the realm between the local and the global domain: what we called languages of regional communication, that can be used in multilingual and in border regions. In this section we focus on language use in higher education in these regions: Is there room for these languages of regional communication in between national languages and English? National languages have long been predominant in

³ Section authored by Virginie Mamadouh and László Marácz.

higher education institutions, like the modern (national) university system and polytechnics. English has gained momentum both as the language of international scientific and academic communication and as language of transnational higher education. Or is English used as a (neutral) tool to overcome communication gaps and political sensibilities, at the expense of the languages present in a region, including those we label as languages of regional communication (ReLan) because of their potential for trans-border communication?

In Janssens, Mamadouh and Marácz (2011) different types of language of regional communication (ReLan) are distinguished according to the prevalence of the language as first and second language: vernacular language of regional communication, vehicular language of regional communication and regional Lingua Franca. In this section we briefly explore their position in higher education before zooming in on the use of Hungarian as a vernacular language of regional communication in Romania.

3.1 Higher education in multilingual societies

In contrast with higher education in a more distant past, modern higher education has been strictly tied to national languages since the end of the nineteenth century. The main exceptions are American universities and colleges, some of them old, like Webster University in Geneva (since 1915), others more recent, like the Central European University in Budapest founded by Georges Soros in 1993 where English is the language of education. European integration also materialized into a few specific institutions of European education: the Collège d'Europe/College of Europe in Bruges (since 1950) and since 1993 in Natolin, near Warsaw, with a bilingual curriculum in English and French; an English language postgraduate school at the European University Institute established by the EU member states in Florence in 1976; and multiple students' and teachers' exchange programmes supported by the European Commission under the label of Socrates (especially the Erasmus programme) with the unintended effect of stimulated English language courses to accommodate short stays of foreign students. This is not a necessity however. There are, for example, several bilingual French-German master programmes offered by cooperating French and German universities, such as the Master Erasmus Mundus Europhilosophie offered by the universities of Toulouse and Bonn.

In multilingual countries, higher education institutions are more often than not linguistically segregated. The website of the Université Libre de Bruxelles (ULB) provides international information only in French and in English; the website of its Dutch speaking counterpart in the city, the Vrije Universiteit Brussel (VUB) is available in Dutch and English. Other Belgian universities in Flanders and in Wallonia do not provide information in the other national languages. The Katholieke Universiteit Leuven (KUL) does provide a short summary in French and German, alongside Spanish, Chinese and Japanese. It does not, however, preclude students to switch from one language of education to the other when entering higher education. In Switzerland, it is not unusual for Swiss German speakers to study in French language institutions (as reported in Grosjean, 2010). All the same, the University of Fribourg is the only French/German bilingual university in Switzerland. The websites of the University of Genève or of Basel for example are not available in the other national languages, but only in French, respectively German and English.

Another bilingual exception is the University of Helsinki (its website comes in three variants: Finnish, Swedish and English) while the University of Turku (in a region with a higher percentage of Swedish speakers than the capital) uses Finnish and English and cooperates with the Åbo Akademi University - the Swedish-language university established in the same city (for a complete review of Finnish universities see Anckar 2010: 501). In yet another configuration, in Estonia where the status of Russian and Russian speakers is contested, the two main universities in Tallinn and Tartu provide online information in

Estonian, English, and Russian (and Finnish in Tallinn) but advertise degrees in Estonian and English only.

Where state borders and linguistic boundaries differ, speakers of minority languages are expected to switch to the state language to study or to move to the neighbouring state to enrol in higher education there. Until the establishment of the University of Bozen/Bolzano in South Tyrol in 1997, German speaking students would study in Austria, especially in Innsbruck where Italian law was taught in German and special arrangements were made between Italy and Austria for degree recognition (Markusse 1996: 124-125). Similarly, until the recent establishment of University of Luxembourg in 2003, Luxembourgian would study in France or in Belgium, sometimes in Germany. These two very young universities proudly claim their multilingualism: The University of Luxembourg which is 'multilingual/mehrsprachig/multilingue' in English, German and French, the Free University of Bozen/Bolzano in South Tyrol is 'trilingual and tricultural' in English, German and Italian, and also recruits Austrian students. Maastricht University (in the most southern tip of the Netherlands) has a cross-border recruiting area too: about 30 percent of the students come from Germany, but it offers an English language curriculum, few courses in Dutch, and none in German.

3.2 Higher education for Hungarian speakers

The developments around Hungarian and Hungarian speakers in higher education in Romania shed more light on the issues regarding a transnational regional vernacular language. The Hungarian language is spoken by ethnic Hungarians in the Carpathian macro-region, i.e., in the state of Hungary and in its seven neighbouring states including Romania. According to the Romanian census of 2002 there are over 1,5 million speakers of Hungarian in the traditionally multi-ethnic, multilingual region of Transylvania.

Official and everyday multilingual communication in Transylvania is classified in Brubaker et al. (2006: 240-242) as 'asymmetrical' due to political and demographic circumstances. Romania is a unitary nation-state by constitution in which the Romanian language is the only official language. The languages of the national minorities, especially Hungarian and German, are officially recognized but their use in official communication is restricted by laws. Everyday asymmetrical communicational practices in Transylvania imply that nearly all ethnic Hungarians speak Romanian but almost no ethnic Romanian speaks Hungarian. Linguistic separatism has a long tradition in Transylvania excluding 'utraqist', or multilingual teaching with mixed curricula. Hence, both the Romanian and Hungarian communities strive for their separate educational systems from 'Kindergarten to the university'. For the Romanians this is self-evident because they are the state-forming nation by declaration; for the Hungarian minority this is a matter of preserving their identity and a case of emancipation.

According to the Romanian census of 2002 nearly 28.000 ethnic Hungarians were registered at an institute for higher education in Romania. This amounts to almost 4,9 percent of the total Romanian higher educational student population, while Hungarians constitute 6,6 percent of the total population. Since 2002, however, the number of Hungarian students in Romanian higher education has been rising quickly, up to 39.000 according to a recent estimation (Salat et al. 2011).

The new Romanian national educational law 1/2011 provides more possibilities for Hungarian language teaching in Romanian higher education. Twelve institutions for higher education offer 125 educational programs in the Hungarian language, sixty percent of the educational programs belong to the humanities and the social sciences. Of these 12 institutions five are state institutions, three are private institutions and four institutes are branches of an institute for higher education in the kin-state Hungary (see papers in Szikszai (ed) 2011). The law has not provided for the establishment of a separate Hungarian language

state university in Romania. Hence, the Hungarian community has taken the initiative to establish separate Hungarian language universities on a private basis itself, like the Sapientia University, also known as the Hungarian University of Transylvania. It offers 22 educational programs distributed over three Transylvanian towns. However, until now its legal status as an institute of Hungarian language instruction (and its accreditation) is somewhat unclear. The final so-called 'state Bachelor exam' has to be done by students in the Romanian language and the examination committee is supervised by the University of Timisoara.

Article 3 of the new educational law specifying that a person belonging to an ethnic minority should be able to preserve its cultural and linguistic identity, and article 10 stating that the mother tongue of a national minority may be used in education, gives a more solid legal base to the position of the Hungarian language in Romanian higher education. The new law also allows for the establishment of 'mother tongue tracks' in higher educational state institutions where national minorities' programs already exists (Article 135). Furthermore, educational law 1/2011 explicitly refers to three Transylvanian universities as multicultural institutions where the languages of the national minorities can be used as instruction language next to Romanian (article 363). These universities are the Babes-Bolyai University in Cluj-Napoca (Kolozsvár, Klausenburg), the University of Medicine and Pharmacy of Târgu Mures (Marosvásárhely, Neumarkt am Muresch), and the Theatre University of Târgu Mures. The Romanian and the Hungarian 'tracks' (and in Babes Bolyai the German track) are organized institutionally separately although they belong to the same faculty.

Ethnic Hungarian students from Transylvania also have the option to enrol in higher education in the kin-state of Hungary. In the academic year 2007/2008 almost 800 students from the Hungarian minority communities in the neighbouring countries, especially from Romania, Slovakia, Serbia and Ukraine were registered at a Hungarian university. Most of the students attended a university in Budapest (Szarka and Kötél 2008). Most of the Hungarian minority students stayed in Hungary after finishing their studies. To enrol in a Hungarian university has become easier due to the fact that the Hungarian state has separate funds available that cover the expenses, such as tuition and accommodation in university-owned student houses, of ethnic Hungarian students from abroad. From 2010 onwards ethnic Hungarians can become Hungarian citizens receiving a Hungarian passport in accord with the Hungarian citizenship law, act no. 45/2010 on the Testimony for National Cohesion. This implies that due to this law ethnic Hungarian students from Hungary's neighbouring countries have the same rights and duties as other Hungarian students. This will make it even easier for them to enrol in a Hungarian university in Hungary, but might make their return to their country of origin even more unlikely.

In sum, the struggle for the local introduction of Hungarian in higher education in Transylvania connects Hungarian and its speakers via these institutions to the Carpathian Hungarian linguistic community. Hence, this enhances the position of Hungarian as a transnational regional language but it does not seem to stimulate exchange of students and teachers across the Hungarian linguistic area. Still, the language of regional communication does not mix as easily as English with the established language in the curriculum and is not as widely use as a public relation language (for example on websites). The different language communities are in competition with each other and stick to their own national languages for teaching purposes. Multilingualism in higher education in multilingual areas often remains at best juxtaposed monolingualism.

4. Receptive Multilingualism in academic discourse and public speeches ⁴

In the Basque Country, located on both sides of the international border between France and Spain, these four modes of multilingual communication, and possibly more, can be found. In some respects the Basque Country is a real multilingual laboratory.

In this area English is used as a Lingua Franca (ELF), for example, for business communication, for international contacts and conferences, as a language of science and also as a subject and medium of instruction in primary and secondary schools. As we will elaborate upon below, English is also increasingly used as a language of instruction at university level. The increased use of English for these functions is similar to other places in Europe and beyond, although it has its own particular development. English is used to a limited extent in society at large, for example in the linguistic landscape of urban public space, in advertising or in the mass media. People on average attach great value to the learning of English, as it is demonstrated by the abundance of language academies and the relatively high level of participation in English language exams.

Basque is the minority language which functions in the second mode of vernacular language of regional communication (ReLan). All of its almost 700.000 speakers are bilingual with either Spanish or French, which are the dominant languages in society. Basque can be used as the common language between speakers from the northern part in France (called 'Iparralde') and speakers from Navarre and the Basque Autonomous Community in Spain. To some degree, Basque serves as regional Lingua Franca, for example in cultural exchanges, sports events on Basque regional television, or in other cross-border contacts.

The speakers of Basque are bilingual and increasingly multilingual, which implies that they may use their resources in both languages in many conversations. Therefore, the third mode of code-switching (CS) is very common. Depending on the interlocutors, the speech situation, and other factors, they may use code-switching more or less frequently as a strategy.

Lingua Receptiva (LaRa), or receptive multilingualism, is a strategy that can be used between speakers of Basque and Spanish (or French) if the Spanish (or French) speakers are able to understand Basque. Often receptive multilingualism is related to the intelligibility of closely related languages, such as German and Dutch or Dutch and Frisian. In those cases speakers can develop a pattern of language behaviour in which each uses their own language. In the case of two unrelated languages, the linguistic distance may seem a barrier for receptive multilingualism. Given the circumstance that Basque is a language isolate of unknown origin and Spanish and French both belong to the family of Romance languages, the distance between Basque and its 'neighbours' is substantial. Basque has been in contact with Spanish and French for several hundreds of years and the language demonstrates the effects of that contact. For example the phonetics of Basque and Spanish are similar, there are many loanwords, but the morpho-syntax is very different. Speakers of Spanish who live in the Basque country will already be acquainted with many Basque personal, commercial and geographical names. So the intercomprehensibility for them is not zero. Once they obtain a minimal level as a (formal or informal) learner of Basque, they may be able to understand Basque. This makes the case of the Basque language especially interesting because it is in daily contact with Spanish, with French, as well as with English and other languages.

⁴ Section authored by Durk Gorter. Thanks are due to Jasone Cenoz, Xabier Etxague and Beñat Muguruza for their contributions to this paper. This research was carried out with the assistance of the research grant EDU2009-11601 from the Spanish Ministry of Science and Technology and the Basque Government funding for the research group "Donostia Research on Education and Multilingualism" (DREAM).

4.1 The impact of educational change

During most of the 19th and 20th centuries Basque was losing speakers because the language was transmitted less and less from one generation to the next and because of the strong repression during the Franco dictatorship (1939-1975). With the democratic transition, a process of firm language revitalization started, in particular in the educational domain (for more details see Cenoz 2009).

Where in 1982 only 5% of all teachers in public primary education were able to teach through the medium of the Basque language, in 2011 this percentage had risen to over 85%. Similarly, in 1982 only about 15% of all children were enrolled in schools with Basque as the main medium of instruction (so-called D-model). This figure has gone up gradually over the years. The enrolment figures for the year 2011-2012 show for pre-primary education that 74% of all children register for schools through the medium of Basque. By far most of the remaining children go to schools with about half of the lessons in Basque and the other half in Spanish (B-model) and only 4% registers for a type of education with Spanish as the main language and Basque as a subject (A-model). At the end of secondary school these figures are lower because they were lower when the students started their schooling about 12 years ago and most of the time children stay with the model during their school career. Thus, in 2011-2012 of secondary students 57% studied through Basque, 28% about half Basque/half Spanish and 15% through Spanish. It can be expected that these figures will go up slowly over the next years.

In terms of language policy, this is a most remarkable change of the educational system in a period of about 30 years. Of course, in the long run such a strong language policy has consequences for the level of competence in Basque of the population in general. Survey research by the Basque Government (2008) demonstrates that 30.1% of the population of the Basque Autonomous Community in Spain is bilingual in Basque and Spanish. In the province of Navarre it is 11.1% and in the northern part of the Basque Country (Iparralde) the percentage is 22.5%. An interesting point related to the strategy of receptive multilingualism is that 18% of the respondents are classified as passive bilinguals, which implies that they report to be able to understand Basque, but according to their own estimate cannot speak the minority language. Knowledge of Spanish is taken for granted on the Spanish side of the state border, as is French on the other side. In particular, as the statistics show, there are substantial gains in Basque language proficiency among the younger age groups (below 30 years).

Some experiments with the early introduction of English, from the age of 4 or sometimes 3 years, started already in the first half of the 1990s, but only during the first decade of the 21st century the teaching of and through English has become generalized across the education system. Early introduction of English is the rule now and English is widely used as a medium of instruction for one or sometimes two subjects in secondary schools, next to the teaching of English as a subject for three or four hours per week. A more recent development is an increase in the number of courses taught through English in higher education.

4.2 Two research projects

Our Donostia Research group on Multilingualism and Education (DREAM) has recently started two projects to investigate - in the context of the university - different modes of multilingual communication, in particular regarding the use of Basque, Spanish and English. Both projects adopt a “Focus on multilingualism” (FoM) perspective, which we have defined as “an approach that looks at the whole linguistic repertoire of multilingual speakers and

language learners and at the relationships between the languages when conducting research, teaching or assessing different languages” (Cenoz & Gorter 2011: 356).

4.2.1 Multilingual classroom discussions

At university level the situation is more complex. The public University of the Basque Country (UPV/EHU) offers most of its courses through Basque and Spanish (obligatory courses are offered in two parallel groups and optional courses in alternating years). There is a strong demand for courses through Basque because students want to continue to use the same language as in secondary school (Cenoz & Etxague in press). In 1997 just over 20% of all students started their university studies through the medium of Basque, and by 2010 the percentage had increased to 45%. The other two, smaller, private universities in the Basque Country (Deusto and Mondragon) also promote the use of Basque and offer a substantial part of their courses through the minority language. Basque as a language of instruction at university level is now widespread. The challenges that Basque as a minority language faces at university level are, among others, the language skills of the teaching staff and materials for specialized courses (Cenoz & Etxague in press). Also the number of courses through English is increasing. After the Plan for Multilingualism was accepted in 2005, the number of courses through the medium of English has gone up from 16 in the academic year 2005-2006 to 207 in 2011-2012. This is still a modest number compared to the total number of courses.

The first project investigates in depth one specific university course in the Faculty of Education, in which English is the medium of instruction. The use of languages is explained in the syllabus of the course. Most of the materials are in English and the teacher uses English exclusively in the classroom, although she is also highly proficient in Basque and Spanish. Students are allowed, and encouraged, to use any of the three languages English, Basque or Spanish. They can ask questions, make comments or discuss issues among themselves or when they hand in written tasks and papers in any of the three languages. It is not a language course and thus the students are not required to produce anything in English.

In this way, during classroom discussions and in the different tasks the students carry out at the digital forum of the course (on a *Moodle* platform), different patterns of language alternation and intercomprehension become possible. With a few exceptions all 63 students that enrolled have studied Basque, English and Spanish in primary and secondary school. Cenoz and Etxague (in press) report on some of the results regarding the attitudes of the students. For most of the students taking a course in English was a positive experience. To illustrate this, a few examples from Cenoz and Etxague can be repeated here. Thus, when discussing the advantages and disadvantages of a course in English one student remarks:

“Esta asignatura me parece una buena oportunidad para practicar un poco lo poco que podía saber de inglés y que tengo muy oxidado.” [I think that this course is a good way to practice a bit the little English I know that is kind of rusty.] (student 51) . (Cenoz & Etxague in press: 20)

Some of them wish more Spanish would be used:

“¡Echo de menos los materiales en castellano!” 😞 (sic) [I miss having the materials in Spanish! 😞] (student 15). (Cenoz & Etxague in press: 21)

Other posts on the forum show that some students have a lack of confidence in using English, and the multilingual approach is appreciated because it is easier to participate. The following example illustrates these points:

“Tenemos muchas posibilidades porque podemos hablar y hacer los “tasks” en inglés, castellano o euskera.” [We have many options because we can talk and complete the tasks in English, Spanish or Basque.] (student 34). (Cenoz & Etxague in press: 22)

The example also illustrates code-switching in writing, which is not uncommon in the tasks referred to. Also during class discussions language alternation between speakers is frequent because some students will speak Spanish, others speak Basque and others use English as does the teacher. These patterns imply receptive multilingualism in different directions; each participant uses his or her preferred language most of the time. The multilingual approach is possible because the self-reported evaluations of the students show that they are highly proficient in Spanish (on average a score of 9.69 out of maximum of 10 on listening proficiency and 9.48 on speaking). Their receptive skills in Basque are on average also very high (8.27) and their productive skills are just slightly lower (7.75). With the multilingual approach they seem to manage in English, although they give themselves a much lower score on listening (5.44 on average) and even lower on speaking (4.33) (Muguruza, Cenoz and Gorter 2011). Further and more detailed analysis of the data will show that code-switching by the same individual, code-alternation between individuals and between sessions in classes or on-line, as well as intercomprehension of languages, is common practice in this multilingual classroom setting.

4.2.2 Formal speeches at university

Another interesting phenomenon is the simultaneous or the alternating use of Basque, Spanish and some English at formal occasions. In our second project we study a number of public speeches by high level authorities in public meetings or other occasions in the university context. For example, we have examined the speeches at the opening of the academic year.

As part of the general language policy in society, until recently it was common to provide for simultaneous interpretation from Basque into Spanish and vice versa. Many meeting rooms in the Basque Country are equipped with interpretation booths for that purpose. It facilitates the use of Basque in a society where it is spoken by a minority. In locations without the technical facilities a meeting will frequently take place with consecutive interpretation. It is often the same speaker who will first say a few sentences in Basque and then translate them into Spanish. Even though meetings carried on in this way take more time, it is a matter of principle which demonstrates the right to use Basque as a minority language and at the same time does not exclude monolingual Spanish speakers. The system of ‘whisper interpretation’, where the interpreter sits close to the listener and whispers the interpretation seems to be less common.

An alternative to avoid simultaneous interpretation, but only during prepared formal speeches is to speak in Basque or alternating between both languages and provide a written translation of the speech to the audience in which they can read the parts they otherwise do not understand.

A more recent development is the use of both Basque and Spanish (and sometimes English) during a public speech, without the provision of any interpretation or translation. The audience is supposed to understand both languages (receptive multilingualism) or miss parts of what is being said. We have examined a number of those speeches and they are interesting from the perspective of multilingual communication. For example, the speech of the Rector of the University of the Basque Country at the opening of the academic year 2010-2011 contained no less than 11 switches from Basque to Spanish and back and he opened with a poem in English. One year later he had a similar pattern of a dual language speech, but this time without the English. These speeches are written in advance and thus decisions are taken about which parts are in one language and which in the other. Listening to the speech or reading the text later, there are no obvious differences in importance, kind of topic or otherwise, which can make obvious for an audience the reasons for the language choice in each case. The end result is a speech in two languages where each language is used for about 50 per cent of the time. The Minister of Education, speaking at the same occasions used a

similar strategy, although with a lower number of alternations and slightly more English. At other occasions, other patterns exist. For example, at the opening of an international conference, the Rector may use Basque in a few opening sentences, switch to English for a second part, Spanish for a third part and finish up in Basque^{2.5}. At an economic forum outside the university the Rector gave a speech completely in Spanish, except for a few greetings at the beginning and a thank you at the end in Basque. These speeches are obviously designed with the audience in mind. The cases we find most interesting are those without interpretation or translation and where there seems to be a presupposition of being able to at least basically understand Basque (and/or English). In these cases the audience is the academic community of the university and a form of receptive multilingualism is taking place, at least for a part of the audience.

These different contexts inside the university may have consequences for the study of receptive multilingualism in general. Further research has to make clear how frequent and how systematic these patterns are, but also what the speech writers have in mind when they make their choices. It could also be the case that the results have some implications for the choice of language in different situations. These strategies seem to go into the direction of breaking certain social-psychological mechanisms of language accommodation with a preference for one language in one conversation. It remains to be seen if these examples could have an influence on the behaviour of speakers in ordinary situations.

5. Receptive multilingualism in academic discourse⁶

Braunmüller (fc), based on the two finalised research projects on receptive multilingualism (RM) in the Scandinavian context (Braunmüller 2000, 2006), summarises the main hindrances for NOT using this means of direct unmediated communication. His argument illustrates the actual state of affairs with respect to the occurrence of receptive multilingualism and indicates challenges for the Toolkit project. Braunmüller mentions the following hindrances (fc: 7):

1. “the general lacking awareness of this possibility, though RM has been proved to be successful in acquiring a reading competence in genetically related languages (...),
2. the missing flexibility of the interlocutors in oral communication due to the dominance of standardised languages in almost all domains,
3. the decline of dialects and multilectality in many (European) countries in favour of the default use of standard languages,
4. the laziness in accommodating to other varieties due to the dominance of written standards, and finally
5. the dominance of the world-wide Lingua Franca English, which prevents people from expanding their implicit receptive knowledge L1 towards other related varieties.”

These hindrances concern language attitudes and language changes resulting from standardisation of national languages and the hegemony of English as Lingua Franca that are discussed extensively in this paper. Subsequently, Braunmüller states that “the only chance for RM to gain more adherents in Europe (outside Scandinavia) is to promote RM as an important indicator of a polyglot citizen of Europe (fc: 8).” Interestingly, students can be considered to be advocates of transnational developments in Europe. Therefore, this section will discuss recent studies of international academic cooperation and exchange programmes in which receptive multilingualism (that is lingua receptiva or LaRa) have been investigated.

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=kCcFUIM95QE>; in this case there was simultaneous interpretation available.

⁶ Section authored by Jan ten Thije.

In conclusion, the results regarding receptive multilingualism will be discussed in the paradigm of discursive intercultural. This notion denotes the emergence of common ground during intercultural communication (Koole & ten Thije, 1994; ten Thije 2003). Finally, we discuss whether these studies reveal how the hindrances for the use of receptive multilingualism can be overcome.

5.1 Nordic academic professionals and international students

Zeevaert (2004; 2007) investigated group work sessions and panel discussions of the Nordic Association of University Administrators. These professionals meet in order to exchange information about university administration in different Scandinavian countries. The languages spoken at these meetings were Danish, Swedish and Norwegian. The aim of the study was to find out whether the participants were able to establish mutual understanding by using receptive multilingualism as their communicative mode. At the basis of the analysis of the treatment of trouble sources, back channel behaviour, turn taking, length and frequency of pauses, Zeevaert (2007) concludes that this type of communication can be considered successful. One main factor for success in this case study can also be derived from the common professional background of the participants. He states that this communicative mode has a long tradition in Scandinavian countries and is institutionally embedded and, therefore, functions for these professionals as an equivalent to English as a Lingua Franca. Their understanding includes “mutual intelligible dialects of a (hypothetical) roofing language (‘Scandinavian’)” (Zeevaert 2007: 127) in case of Norwegian and Swedish as well as closely related languages in case of Danish and Swedish and even totally unintelligible languages as Swedish, Finnish, Danish and Greenlandic. With regard to the hindrances Braunmüller (fc: 8) mentions, we conclude that Zeevaert (2004) documents the positive and flexible language attitude on the part of the participants as well as linguistic preconditions for mutual understanding.

The investigations of Härmävaara (fc) also concern receptive multilingualism in Nordic countries, namely communication within regular exchanges of Finnish and Estonian students. The student association under investigation has a tradition of using receptive multilingualism as the mode of communication, which, however, students also happen to apply in their informal meetings. Härmävaara (fc) analysed video-recorded data with the concept of participation framework (Goodwin & Goodwin 1990). She demonstrates that participating in either language does not necessarily cause problems of understanding. Moreover, she illustrates how the participation framework is also actively extended in order to give all interlocutors the chance to participate. Mutual understanding can be considered a group phenomenon. With regard to mutual intelligibility, it should be mentioned that Finnish and Estonian are closely related languages belonging to the Finno-Ugric language family. In conclusion, Härmävaara (fc) should also be conceived as a Nordic case study in which the hindrances that Braunmüller addresses do not occur.

5.2 European capacity of Erasmus generation 2.0

Messelink (2011) clearly illustrates how international students living in Brussels could take away the hindrances mentioned by Braunmüller (2012). These students belong to what Messelink classifies as the Erasmus 2.0 generation. This generation masters several languages at a high productive and receptive level and is engaged in exchange programmes, internships or traineeships at EU institutions. In fact, the students in Messelink’s study had gained on average 3.8 sejours in a foreign country over a period of 2.3 years. The standard Erasmus exchange lasts only 6 or 12 months. This means that this generation made use of the many possibilities the European Union offers young adults to gain experience working and studying in foreign countries. By stimulating learning mobility, the European Union promotes respect

for and knowledge of the European cultural and linguistic diversity. Messelink (2011) documented six multilingual dinner conversations and reconstructed discourse strategies of how these students cope with cultural and linguistic diversity and negotiate their individual, national and European identity. Among others, these discourse strategies include ‘linguaging’. According to Blommaert and Backus (2011: 8) linguaging is an approach to analyse linguistic variation in super diverse contexts. Messelink (2011) detected all the communicative modes the Toolkit project focuses on, including the application of several European languages (including English) as *linguae francae*, Code Switching, and receptive multilingualism. Instead of searching for a European identity of these international students, Messelink and ten Thije (2012) propose to speak of a ‘European capacity’. The word ‘capacity’ denotes a set of abilities that enable the European individual to ‘do something’ and emphasises how communicative competencies (including receptive multilingualism) permit the interlocutors to successfully operate and integrate in multicultural and multilingual groups around Europe.

The ‘Eurocampus for Intercultural Communication’ (Ehlich & ten Thije 2010; 2012) can be considered a comparable laboratory to gain competences to cope with linguistic and cultural diversity. This European master programme was developed ten years ago by 10 partner universities around Europe and consists of a four-month course set hosted by one of the universities offered to a group of international students. The weekly scheduled courses by intercultural specialists enable international students to reflect upon their communicative and cultural background and develop common communicative solutions for recurrent problems. Such ensemble of collectively developed communicative solutions for recurrent problems that emerge from culture contact is defined as discursive interculture (Koole & ten Thije 1994; ten Thije 2003). These collective communicative solutions cannot be traced back to any single culture involved. During the Eurocampus programme, the language choice for seminar discussions is English as *Lingua Franca*; however, in informal meetings all other Toolkit communicative modes (e.g. use of regional *linguae francae*, Code Switching and receptive multilingualism) can be found as well. Pertinent literature identifies educational problems in English spoken in international programmes because of deficit English competencies for some students and professors. In fact, the emergence of a discursive interculture within the group of international students that change annually as well as within the stable group of professors compensates for communicative and cognitive problems that arise in case English is used as *Lingua Franca* for academic teaching.

Both studies on the Erasmus generation 2.0 in Brussels and Eurocampus illustrate how receptive multilingualism outside Scandinavia gains more attention and how these multilingual and intercultural practices are connected to European initiatives to cope with cultural and linguistic diversity.

5.3 Receptive multilingualism in Turkish Academia

Turkey has maintained a strict monolingual language policy ever since the foundation of the modern Turkish nation state in 1923. As a result of globalisation, English was introduced as a *Lingua Franca* at universities during the last decennia. Only recently, after the recognition of the Kurdish language in 2009 other forms of multilingualism can also be found in educational institutions. Massakowa & Rehbein (fc) report a study on Turkish-Kazakh talk in Turkey. Their investigation started with the hypothesis that native speakers of Turkish cannot understand Kazakh at all, whereas, native Kazakh speakers without or with little previous knowledge of Turkish insist on being able to understand Turkish. The two languages belong to the same language family. In an experiment 10 students (five of each language) were tested in the pre-knowledge of the respective other language and tape-recorded in couples’ discussion in the receptive multilingual mode. After an interval of three months the same

couples were recorded again in the same mode with a consistent increase of their mutual understanding. The Turkish participants had unexpectedly updated their understanding of Kazakh. Massakowa & Rehbein (2012) explain these results by referring to the fact that the Kazakh students had acquired some Turkish in a Turkish speaking environment in the period of three months. The Turkish students on the other hand had ‘dismantled’ their presupposition that they cannot understand a distant Turkic variety such as Kazakh. In fact, the ideology of Turkish listeners that linguistic diversity is not comprehensible was dismantled. Although this is only a pilot study, the results contradict the hindrances regarding the use of receptive multilingualism that we quoted from Braunnüller (fc) at the beginning of this section. Apparently, these Turkish students were able to overcome a normative self-concept of their mother tongue that formed a blockage to understanding a language variety that these speakers were not acquainted with. As a result of their experience with *lingua receptiva*, their attitude changed and they became aware of the possibility to use both languages in such an efficient manner. Although their Kazakh productive language competence did not increase, their receptive competence did. Similar results are presented by Şimşek (2012) in a study on receptive multilingual interaction between Turkish speakers on the one hand and Kazakh or Uzbek speakers on the other.

5.4 Receptive multilingualism and discursive interculture

In conclusion, we would like to relate our observations to the possibility of overcoming the potential hindrances of receptive multilingualism in scientific communication. There is no survey that focuses on the occurrence of receptive multilingualism in academic discourse inside or outside Scandinavia. Such an investigation on multilingualism in academia is an important research request. The DYLAN (2011) project formulates a similar conclusion.

If we summarise the pilot studies presented in this section on the occurrence on multilingualism in academia it is striking that their efficiency can be related to the emergence of discursive interculturalities. Ten Thije (2003) distinguishes seven features for the emergence of discursive intercultural(s) in various contexts. These are: (1) interlocutors have enduring contact within a collective; (2) they have linguistic competencies in various languages; (3) their interaction is determined by superordinate institutional purposes, (4) their interpersonal contact is not unique, but has a repetitive character, (5) achieving the institutional purposes depends on the extent to which interlocutors are capable of coping with the multilingual constellation (6) the choice of language for their contact is not completely fixed by the language policy of the organization and participants have a certain action space to develop new discourse structures; (7) the communicative setting itself arises from and is related to supranational developments. In fact these characteristics apply to the settings that we created in the studies mentioned above. The introduction and development of receptive multilingualism can be profitable in a collective in which multilingual competences are available, as is the case in international educational programmes. Such collectives should not be restricted in time but should have an action space to create their own language management that are optimal to the competencies available and the superordinate purposes that have to be achieved. These are the important preconditions to raise awareness, increase linguistic and communicative flexibility, activate accommodation strategies and change language attitudes to other languages and language varieties. The Toolkit project does not aim at creating the opposition between receptive multilingualism and English as Lingua Franca, but proposes to develop competences in various modes in optimum balance that would reflect regional, national and European capacities.

6. Youth language and linguistic diversity in students' communities of practice ⁷

Language variation is a field of linguistics that often benefits from looking at data of language use in naturalistic settings. Polyglossia or diglossia come to the fore in all different kinds of situations and contexts. Multilingualism is not what an individual has as a characteristic, but it is a phenomenon that arises through what can and cannot be said in society, or rather, in communities of practice. In communities of practice certain strategies for communication are used, e.g. Code Switching or Regional Lingua Franca ('Toolkit'-strategies).

In higher education the academic networks are communities of practice for students. These students come from different geographical, ethnic, social and educational backgrounds. This paper focuses on language variation amongst high school students, some or many of which will proceed to the academic educational level within a few years.

6.1 Dialect change and the emergence of multi-ethnolects

There are two considerations to start off: the first is on dialect change, on a local level, and the second is on the emergence of multi-ethnolect or comparable phenomena, within the process of globalisation. The focus is on new language varieties of Dutch and can be qualified as geo- and sociolinguistic microvariation research.

The language situation for dialects and Standard language in Europe used to be a status of diglossia. In this stage, the standard language and local dialects each have their pragmatic domain, so speakers may switch between them. Diglossia, in the context of dialectology, is the use by a language community of two closely related language varieties. In the Netherlands, however, local dialects are gradually changing into regional languages, albeit with a recognizable accent and vocabulary. The stage of diglossia in our research area, the province of North Brabant, is almost exclusively found in elder generations and nowadays North Brabant is in a situation of diaglossia, which means that in between the two poles of local dialects on the one hand and Standard Dutch on the other hand, a continuum of varieties evolves (Hoppenbrouwers 1990; Auer 2005).

The emergence of these in-between varieties, regional dialects or regiolects, implies predominantly dialect loss, the fading of dialect features. Regiolect, a relatively young phenomenon, in the Netherlands was first described by Hoppenbrouwers (1990), as a variety that originates from youth language. In addition to the fading of dialect features, new dialect features were also found (cf. Britain 2009 on dialect death, dialect contact and dialect birth). Furthermore, the rise of regiolects not only affects dialect speakers, but also speakers of the standard language or other languages (Vousten 1995: 127); it will for instance result in Code Switching between dialect and standard language (cf. Giesbers 1989).

In urban societies, language varieties associated with various social groups in a migration setting have become a popular topic of research in Northern and Western Europe, in which the emergence of multi-ethnolects was described. This is a linguistic variety that has developed in groups consisting of at least several ethnic minorities. In the Netherlands *straattaal* 'street talk' is a common term for this phenomenon. *Straattaal* is not necessarily used by groups consisting of several minorities; it can also be used by 'all-Dutch groups'. *Straattaal* is simply a variety that picks elements from different immigrant languages and vernaculars. Like a regiolect, a multi-ethnolect typically is a language variety used primarily by younger people.

Multi-ethnolect research in Northern and Western Europe usually takes place in an urban setting, e.g. Stockholm, Copenhagen, Antwerp, Amsterdam, Utrecht and Rotterdam. In North Brabant, however, rural, or rather less urban, peripheral societies are also quite diverse

⁷ Section authored by Jos Swanenberg.

and dynamic. They have a rich history of immigration, from Indonesia in the 1950s till Poland and Romania in the last decade. Multicultural, multilingual and multiethnic diversity is not a phenomenon that is restricted to metropolitan areas.

6.2 Linguistic repertoires

In order to understand linguistic and cultural diversity and dynamics, we first need to describe the scenery. This calls for an explorative ethnographic study of language variety and identity among youngsters in a socio-geographical range from urban to peripheral habitats and it also calls for a suitable theoretical framework (Swanenberg 2011). Features from different linguistic repertoires (lects) are used for pragmatical purposes, implicitly connecting to different identities (varying from local to global) but not directly linking to certain social categories. It is not the question ‘who speaks what language variety to whom in what context with what goal’, but rather ‘how does a specific group of people speak in specific contexts’, how does one manage language (Møller & Jørgensen 2009). In this framework linguistic repertoires replace languages as closed categories and also replace different registers (e.g. denying a strict boundary between informal and formal language). So what sort of features may we expect to encounter in these repertoires?

By describing new emerging varieties, or new emerging features in varieties, we came across the following example during a pilot study based on key incident analysis of group interviews in the North Brabant town of Veghel. An example of a non-standard form is the term *piefke*, which is not an authentic form in the traditional, local dialect of Veghel. According to the informants a *piefke* is a cigarette rolled using cannabis. The informants translated the term with *jonco*, which is another term that does not belong to the dialect of Veghel, nor to Dutch. *Jonco* is a Surinam word (from the South American creole language Sranan Tongo) for a cigarette rolled using cannabis, and it is a typical form that belongs to a multi-ethnolect. The informants said they learnt the word in the city, Eindhoven in this case. *Piefke* was also found by Belgian linguists in the city of Antwerp (Van Rentergem et al, 2007), and we found it on internet forums in Limburgian settings. *Pieve* ‘to smoke’ turns out to be an indigenous dialect word in Southern Limburg, where *piefke* is a normal cigarette rolled using tobacco. So *piefke* in Eindhoven and Antwerp might be a Limburgian loanword.

The use of *piefke*, is restricted to vmbo-students (lower-level secondary education). The informants were streetwise 15-year-old boys. Not only the use of a hyper dialect form but also the use of the Surinam term is a manner of showing how tough these boys consider themselves. They were not immigrant children themselves, but they like to identify with the Surinam youth culture, a ghetto culture affiliated with hip-hop. The other groups of informants in Veghel, gymnasium students (higher level secondary education), were 17 year old, well-behaved girls and said they had heard of the word but they would never use it since they consider it a vulgar word and they do not smoke cannabis anyway.

In a second, follow up study we made video recordings of relatively spontaneous conversations and interactions of 16 groups of two, three or four students at four different institutions for secondary education (age range 14-17). Our intention was to record as much as possible real-life spontaneous interaction that occurs in an informal setting (lunch breaks, after school get-togethers, school trips etc.).

In one of the group conversations in ‘s-Hertogenbosch we found an interesting combination of regiolect and multi-ethnolect features, linguistic elements coming from local dialects and from immigrant languages. This group is ethnically mixed, with a participant born in ‘s-Hertogenbosch but descended from Turkish parents and one participant from Sri Lanka, a third participant with a Limburgian mother and a father from Uruguay and a fourth participant of local descent. The first participant is male, the others are female. The boy is the instigator. They engage in a play, calling a friend of the boy anonymously and teasing and

insulting him. He uses forms like *zeetie* 'said he', *ocherm* 'oh (how) poor', stigmatized local dialect forms. These are not subconscious dialect features, slipping in by accident, but salient features, that seem to be willingly applied. Furthermore, the boy uses features that originate from an immigrant language; however, the lexical items do not originate from his own Turkish repertoire, but from Arabic, a language that is not his mother tongue, e.g. *wallah* 'for sure', *ewa* 'hey', *dreri* 'boy'.

Although ethnicity and nationality do play a role in this community of practice, there is no one-to-one correspondence between ethnic background and the use of ethnolect features. They simply come up when needed, playfully and willingly applied in conversation. Salient dialect features as well as multi-ethnolect features are clearly part of the repertoire, but are not used as part of a sociolect, excluding or including potential group members, but for special purposes in joking, insulting and posing (Jaspers 2005).

In this way communicative strategies of the 'Toolkit' are used; inserting features from truncated repertoires can be seen as a form of Code Switching, and using regiolects as the colloquial vernacular in regional high schools can be seen as a Regional Lingua Franca on a small scale. Some of these high school students will continue their educational career in higher education. They will need to be competent in English and Dutch, in academic writing and presenting. They are also capable of using other, informal language varieties that draw on different registers and repertoires. The challenge is to become aware of those registers and repertoires, to become a 'uomo universale in linguaggio'.

7. Conclusion

The five contributions in this paper illustrate the scope and relevance of a Toolkit for transnational communication in academia in Europe. Apparently, English as Lingua Franca consolidates its hegemonic position in scientific communication. Academic policy makers seem not to really care about a sophisticated language policy concerning linguistic diversity at universities. There is a risk that academic working environments will be split into domains where people literally speak different languages. Promoting international mobility of students and academics within Europe seems to be considered a goal in itself, ignoring the potential of linguistic diversity as resource for knowledge production. Multilingualism and multiculturalism are not only central to the European heritage and identities which should be maintained and developed, but also characterise *European capacity*. This expression should denote a set of abilities that enable European individuals, groups and organisations to 'do something' and emphasises how communicative and academic skills permit interlocutors and organisations to successfully operate, integrate in and profit from multicultural and multilingual resources.

Within a post- and transnational Europe, Humanities have a major task in developing new concepts that maintain the positive effects of the nation-bound concepts, yet transform them into the post-national context. The contributions in this paper offer examples, projects and analyses of multilingual practices that explore such concepts. The distinction and determination of Regional Linguae Francae, Linguae Receptivae and Code Switching next to English as Lingua Franca can be considered such theoretical contributions. The investigation of these modes of communication and their relevance also for academic discourse belong to the European research agenda for the near future, which has been formulated by European projects on linguistic diversity.

Taken together, our contributions reveal that management of linguistic and cultural diversity cannot be solved by one-dimensional solutions. These solutions have to find a balance between what could be called the Economy Principle (design communication in the

cheapest way) and the Diversity Principle (design communication in a just way, taking into account the abilities and access to resources of the people involved) (Backus et al 2011). The desire to investigate and develop solutions that balance these principles is the motivation for launching efforts such as the Toolkit. Our contributions indicate that management of diversity includes at least raising awareness of multilingualism as a resource, increasing linguistic and communicative flexibility, activating accommodation strategies and changing language attitudes to other languages and language varieties.

Whenever universities and other academic institutions intend to take the European slogan for language policy ‘unity in diversity’ seriously, they should acknowledge that they all have to cope with the same problem. However, they are also part of the problem themselves, since their historic roots lie in the establishment of European nation states and they symbolise national identities. The general tendency to promote English as the main means of academic discourse in Europe can be considered as only one solution to unify diversity, and perhaps a deficient one. More tools are needed for organisations and individuals and, in fact, they are available, as this paper illustrates.

References

- Anckar, O. (2000), University Education in a Bilingual Country: The Case of Finland, *Higher Education in Europe*, 25(4): 499-506.
- Auer, P. (2005), Europe’s Sociolinguistic Unity, or: A typology of European dialect/standard constellations, in: N. Delbecque, J. van der Auwera & D. Geeraerts (eds.), *Perspectives on Variation: Sociolinguistic, Historical, Comparative*: 7-42, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Backus, A., L. Marác, & J.D. ten Thije (2011), A Toolkit for Multilingual Communication in Europe: Dealing with linguistic Diversity, in: J.N. Jørgensen (ed.) *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*: 5-25, Copenhagen Studies in Bilingualism. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Basque Government (2008), *Fourth Sociolinguistic Survey 2006*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. On-line: http://www.euskara.euskadi.net/r59738/en/contenidos/informacion/inkesta_soziolinguistikoa2006/en_survey/adjuntos/IV_incuesta_en.pdf [accessed 1 December 2011].
- Blanke, D. (2009), Causes of the Relative Success of Esperanto. *Language Problems and Language Planning* 33(3): 251-266.
- Blommaert, J. & A. Backus (2011), *Repertoires Revisited: "Knowing Language" in Superdiversity*, Working Papers in Urban Language and Literacies: 67.
- Braunmüller, K. (2000), On types of multilingualism in Northern Europe in the late Middle Ages: language mixing and semicommunication, in: G. Thórhallsdóttir (ed.), *The Nordic languages and modern linguistics. Proceedings of the Tenth International Conference of Nordic and General Linguistics*, University of Iceland, June 6–8, 1998: 61–70, Reykjavik: University of Iceland.
- Braunmüller, K. (2006), Vorbild Skandinavien? Zur Relevanz der rezeptiven Mehrsprachigkeit in Europa, in: K. Ehlich & A. Hornung (eds.), *Praxen der Mehrsprachigkeit*: 11–29, Münster/W. etc.: Waxmann.
- Braunmüller, K. (forthcoming), Communication based on receptive multilingualism: Advantages and disadvantages, in: J.D. ten Thije & J. Rehbein (eds.), Special issue ‘Lingua Receptiva’ *International Journal of Multilingualism*.
- Britain, D. (2009), One foot in the grave? Dialect death, dialect contact, and dialect birth in England, *International Journal of the Sociology of Language* 196/197: 121-155.
- Brubaker, R., M. Feischmidt, J. Fox & L. Grancea (2006), *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton: Princeton University Press.
- Cenoz, J. (2009), *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & D. Gorter (2011), Focus on Multilingualism: a Study of Trilingual Writing, *The Modern Language Journal*, 95(3): 356-369. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x.
- Cenoz, J. & X. Etxague (in press), From Bilingualism to Multilingualism: Basque, Spanish and English in Higher Education, in C. Abello-Contesse, M.D. López-Jiménez, M.M. Torreblanca-López, & P.M. Chandler (eds.), *Bilingualism and multilingualism in school settings*.
- Ehlich, K. (2010), Transnationaliteit: Europese talen, literaturen en culturen in het perspectief van een postnationale horizon, in E. Besamusca, A.J. Gelderblom & J.D. ten Thije (red.) *Transnational*

- neerlandistiek. *Tijdschrift voor internationale neerlandistiek*: 1-13. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ehlich, K. & J.D. ten Thije (2010), Linguistisch begründete Verfahren der Analyse interkultureller Kommunikation, in A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (eds.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*: 265-285, Bielefeld: transcript.
- Ehlich, K. & J.D. ten Thije (to appear), Alltagshermeneutik als kommunikative Praxis für international Studierende: Diskursanalysen des „Eurocampus für Interkulturelle Kommunikation“, in K. Ehlich (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation Analysieren*, Münster: Waxmann.
- Fiedler, S. (2010), The English-as-a-lingua-franca Approach. Linguistic Fair Play? *Language Problems and Language Planning* 34(3): 201-221.
- Fiedler, S. (2011), *Scientific Communication in a lingua franca*, Paper presented at the 44th Conference of ILEI in Copenhagen, 17-23 July 2011.
- Gazzola, M. & F. Grin (2007), Assessing Efficiency and Fairness in Multilingual Communication. Towards a General Analytical Framework. *AILA Review* 20: 87-105.
- Giesbers, H. (1989), *Code-switching tussen dialect en standaardtaal*. Amsterdam: P.J. Meertens-Instituut.
- Goodwin, C. & M.H. Goodwin (1990), Context, activity and participation, in P. Auer & A. di Luzo (eds.), *The contextualization of language*: 77-99, Amsterdam: John Benjamins.
- Grosjean, F. (2010), *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Härmävaara, H.-I. (forthcoming), Facilitating mutual understanding in everyday interaction between Finns and Estonians, in J.D. ten Thije & J. Rehbein (eds.), Special issue ‘Lingua Receptiva’ *International Journal of Multilingualism*.
- Hoppenbrouwers, C. (1990), *Het regiolect: Van dialect tot algemeen Nederlands*. Muiderberg: Coutinho.
- Janssens, R. (2011), Verslag van een korte enquête onder Nederlandse universiteiten over het gevoerde taalbeleid inzake onderwijs en personeelswerving (kort: “Universitair taalbeleid”) (*Survey Language Policy at Dutch Universities*). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Janssens, R., V. Mamadouh & L. Marác (2010), Languages of regional communication (Relan) in Europe: Three case studies and a research agenda, in J.N. Jørgensen (ed.) *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*: 69-102, Copenhagen Studies in Bilingualism. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Jaspers, J. (2005), Doing ridiculous: Linguistic sabotage in an institutional context of monolingualism and standardization, *Language and Communication* 25: 279-297.
- Jørgensen, J.N. (ed.) (2011), *A Toolkit for Transnational Communication in Europe*. Copenhagen Studies in Bilingualism. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Koole, T. & J.D. ten Thije (1994), *The Construction of Intercultural Discourse: Team discussions of educational advisers* (Utrecht: diss.) Amsterdam / Atlanta: RODOPI.
- Legia educatiei nationale (1/2011), *Monitorul Oficial al Romaniei*, Anul 179 (XXIII)-Nr. 18, 1-63. Luni, 10 ianuarie 2011.
- Mamadouh, V. (2011), *Toolkit glossary text*: www.toolkit-online.eu. Accessed at 2011, November 11.
- Markusse, J. (1996), *Zuid-Tirol: de pacificatie van een multi-etnische regio*, Utrecht/Amsterdam: Knag/Universiteit van Amsterdam.
- Massakowa, G. & J. Rehbein (forthcoming), Aspects of semi-communication Kazakh-Turkish, in J.D. ten Thije & J. Rehbein (eds.), Special issue ‘Lingua Receptiva’ *International Journal of Multilingualism*.
- Messelink, A. & J.D. ten Thije (forthcoming), *Unity in Superdiversity; European capacity and intercultural inquisitiveness of the Erasmusgeneration 2.0*.
- Messelink, A. (2011), *Unity in Superdiversity; Europese hoedanigheid en interculturele leergierigheid in de Erasmusgeneratie 2.0*, Masterscriptie Interculturele Communicatie, Universiteit Utrecht.
- Møller, J.S. & J.N. Jørgensen (2009), From language to languaging: Changing relations between humans and linguistic features, *Acta Linguistica Hafniensia* 41: 143-166.
- Muguruza, B., J. Cenoz. & D. Gorter (2011), *Learning through the Medium of English at the University of the Basque Country: Students' Profile in Social Education*, paper at the Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism, 15-17 September 2011, Warsaw, Poland.
- Phillipson, R. (2011a), *Maintaining Diversity in Scholarly Languages*. Paper presented at the 44th Conference of ILEI in Copenhagen, 17-23 July 2011.
- Phillipson, R. (2011b), Robert Phillipson responds to Humphrey Tonkin Language and the Ingenuity Gap in Science, *Critical Inquiry in Language Studies* 8(1): 117-124.
- Salat L., A. Z. Papp, Z. Csata & J. Péntek. (2011), Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai, in: M. Szikszai (eds.). *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. A Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területi Bizottsága: 9-124. Kolozsvár: Ábel Kiadó.

- Şimşek, S. S. (2012, forthcoming), Linguistic and extra linguistic Factors in Turkish and Turkmen Receptive Multilingualism, in J.D. ten Thije & J. Rehbein (eds.), Special issue 'Lingua Receptiva' *International Journal of Multilingualism*.
- Swaab, D. (2010), *Wij zijn ons brein. Van baarmoeder tot Alzheimer*, Amsterdam: Uitgeverij Contact.
- Swanenberg, J. (2011), Diglossia, diaglossia and multiethnolect. The case of youth language in the Netherlands, in M. Ibrahim, A. Goodspeed, & L. Marác (eds.) *Concepts and Consequences of Multilingualism in Europe 2*: 176-187, Tetovo: SEE University.
- Szarka, L. & E. Kötél (2008), *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
- Sziksai, M. (ed). (2011), *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához. A Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területi Bizottsága*, Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Thije, J.D. ten (2003), Eine Pragmatik der Mehrsprachigkeit: zur Analyse, diskursiver Interkulturen, in: R. De Cillia, J. Krumm & R. Wodak (eds.), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit – Globalisierung und sprachliche Vielfalt / The Cost of Multilingualism – Globalisation and Linguistic Diversity / Le Cout du Plurilinguisme – Mondialisation et diversité linguistique*: 101-125, Wien: Akademie der Wissenschaften.
- Tonkin, H. (2011), *Language and the Ingenuity Gap in Science*, Paper presented at the 44th Conference of ILEI in Copenhagen, 17-23 July 2011.
- Van Renterghem, E., V. De Tier & J. Van Keymeulen (2007), *Variatie(s) op je bord! Dialect en jongerentaal voor eten en drinken*, Gent: Variaties vzw.
- Vousten, R. (1995), *Dialect als tweede taal. Linguïstische en extra-linguïstische aspecten van de verwerving van een Noordlimburgs dialect door standaardtalige jongeren*, Amsterdam: Thesis Publishers.
- Zeevaert, L. (2004), *Interskandinavische Kommunikation, Strategien zur Etablierung von Verständigung zwischen Skandinavien im Diskurs*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Zeevaert, L. (2007), Receptive multilingualism and inter-Scandinavian semicommunication, in J.D. ten Thije & L. Zeevaert (eds.), *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*: 103-137, Amsterdam: John Benjamins.

Genre, geletterdheid en vaktaalontwikkeling

Maaïke Hajer, *Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht*¹

Theun Meestringa, *SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, Enschede*

Bart van der Leeuw, *SLO nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, Enschede*

Joanneke Prenger, *Etoc, Rijksuniversiteit Groningen*

Kees de Glopper, *Etoc, Rijksuniversiteit Groningen*

Gerald van Dijk, *Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht*

In de loop van het voortgezet onderwijs wordt het taalgebruik in schoolvakken steeds specifiek. Om onderwijs in deze vaktaal te kunnen ontwikkelen is een nadere analyse en leerstofselectie noodzakelijk, zo wordt vanuit ontwikkelwerk binnen taalgericht vakonderwijs geconstateerd (Hajer e.a. 2010). Daarvoor biedt de “genredidactiek” nieuwe perspectieven (Derewianka 1998; Gibbons 2002, 2009; Fang & Schleppegrell 2008). Deze didactiek, met wortels in de functionele grammatica (*Systemic Functional Linguistics*, Halliday & Matthiessen 2004), biedt bruikbare inzichten in vaktaaldidactiek, bijvoorbeeld voor wiskunde (O’Hallaran 2005) en geschiedenis (Coffin 2006) en op de taalverwerving van vier- tot achttienjarigen (Christie & Derewianka 2008), en kent onder andere in Australië en Zweden een uitgebreide en succesvolle praktijk.

In de genredidactiek onderzoekt de leraar met behulp van een onderwijsleercyclus, samen met de leerlingen de manier waarop in (vak)teksten betekenissen worden gerealiseerd. In die cyclus ontwikkelt zich het taalbewustzijn van leerlingen van relevante tekstkenmerken via een mondelinge bespreking van teksten, om daarna tot gezamenlijk en uiteindelijk zelfstandig schrijven te komen, waarbij de leerlingen de nieuw opgedane kennis hanteren en toepassen.

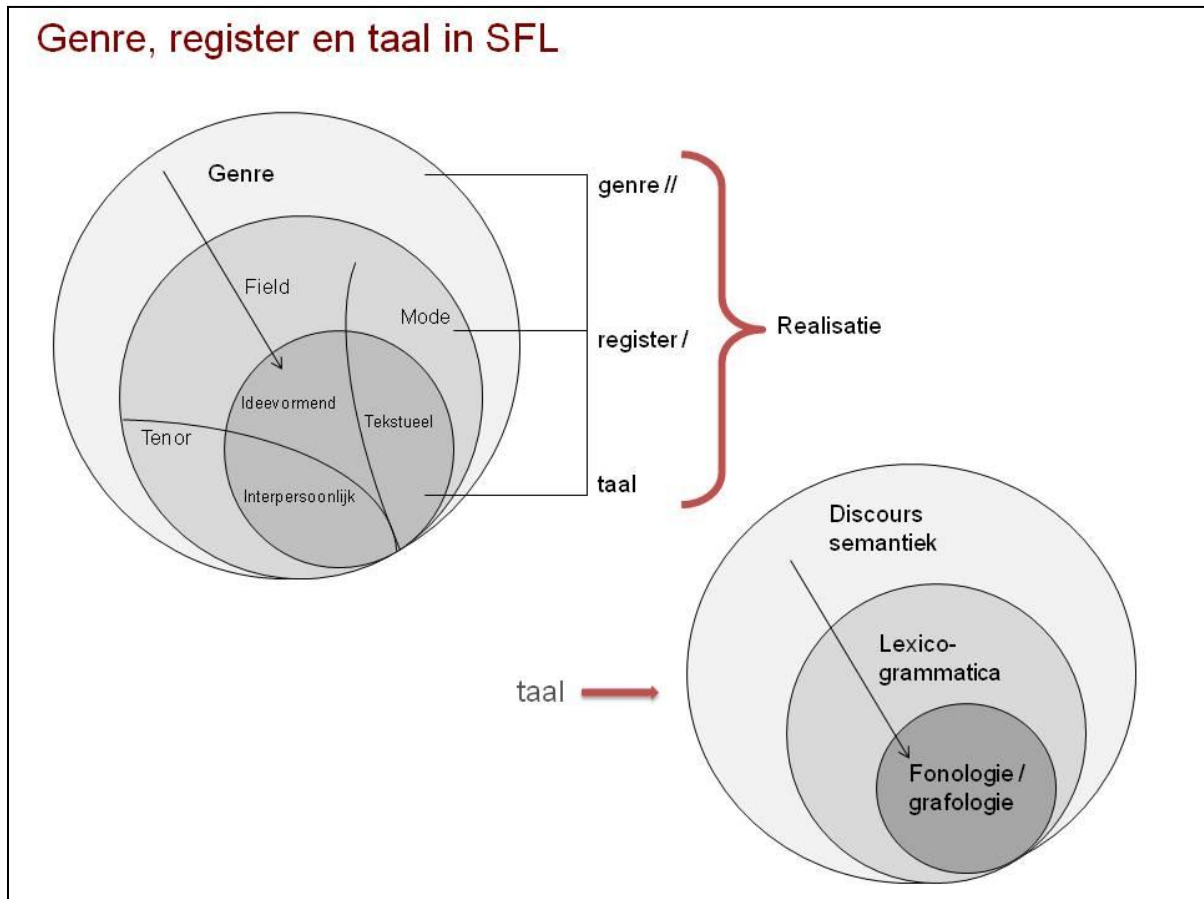
Het begrip *genre* verdient hier enige toelichting. Genres zijn in de functionele grammatica (Halliday & Matthiessen 2004) en in de toepassingen van die taaltheorie in het onderwijs (Schleppegrell 2006; Gibbons 2002, 2009) abstracties van sociale, stapsgewijze en doelgerichte processen (Martin & Rose 2008). Zo is het genre *Procedure* bedoeld om aanwijzingen te geven en te krijgen hoe je iets moet doen, hoe te handelen. Genres zijn sociaal: in genres participeren verschillende mensen, bijvoorbeeld de schrijver en de lezer. Genres zijn doelgericht, want ze worden gebruikt om iets te bereiken. Genres bestaan meestal uit een paar stappen om het doel te bereiken. De stappen van het genre *Procedure* worden bijvoorbeeld benoemd in termen van Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie (het teken ^ staat in de functionele grammatica voor “gevolgd door”). Genres worden gerealiseerd met behulp van betekenisgevende systemen, waarvan taal de belangrijkste is; beelden, illustraties en lichaamshouding zijn andere mogelijke systemen. In elke tekst (een mondelinge of schriftelijke tekst) zijn steeds drie typen betekenis te onderscheiden: een ideevormende betekenis (inhoud), een interpersoonlijke betekenis (relatie tussen deelnemers aan de interactie) en een tekstuele betekenis (de wijze waarop tekstdelen met elkaar samenhangen).

In de sociale setting van elk vak worden vakgebonden registers gehanteerd, waarin de drie genoemde typen betekenis op een eigen manier zijn gerealiseerd. In de functionele grammatica (SFL) wordt taalgebruik in zijn sociale setting daarom geanalyseerd op het niveau van *field* (ideevormende betekenis), *tenor* (interpersoonlijke betekenis) en *mode* (tekstuele betekenis). Bij *field* is de vraag, waarover gaat de tekst? Het topic kan uiteenlopen van alledaagse zaken tot technische, hoog gespecialiseerde onderwerpen. Bij *tenor* is de vraag,

¹ Corresponderend auteur: Maaïke Hajer, Lector Lesgeven in de multiculturele school, Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht, Postbus 10047, 3508 SB Utrecht, maaike.hajer@hu.nl.

wie participeren er? Welke personen zijn in de communicatie betrokken en wat is hun onderlinge verhouding? Formaliteit en machtsverhoudingen spelen hier een rol. Bij *mode* is de vraag via welk medium vindt de communicatie plaats, en wat is de invloed van dit medium op de manier waarop de samenhang in de tekst vorm krijgt? Deze dimensie loopt gesproken naar geschreven taal en varieert in de mate van interactiviteit en spontaniteit.

De relatie tussen de hier gebruikte begrippen is in Figuur 1 in beeld gebracht: genres worden gerealiseerd in sociale contexten in een register en het register wordt gerealiseerd in taal en taalgebruik. Het taal(gebruik) is te beschrijven en te analyseren op drie niveaus: fonologisch/grafologisch (klanken en letters), lexico-grammaticaal (woorden en zinnen) en discours-semantisch (tekstbetekenis).



Figuur 1. Conceptueel kader van de functionele grammatica (naar Hood, 2011)

Dit colloquiumpaper doet verslag van enkele eerste verkenningen met dit begrippenkader in Nederland en stelt de bruikbaarheid van deze vorm van leerstofselectie, taaldidactiek en de beoordeling van taalvaardigheid binnen vakcontexten ter discussie. In drie delen doen we in dit paper verslag van drie afzonderlijke onderzoeken. De drie delen hebben betrekking op onderwijs Nederlands, geschiedenis, science en techniek. Van der Leeuw & Meestringa illustreren in deel 1 de waarde van de functionele grammatica aan de hand van boekbesprekingen in een derde klas havo. Prenger & De Glopper beschrijven in deel 2 de eerste resultaten van een genrespecifiek beoordelingsinstrument van leerlingteksten, en het project in de onderbouw vo waarbinnen dit instrument is ontwikkeld. Van Dijk & Hajer doen ten slotte in deel 3 verslag van een literatuurstudie naar genredidactiek in de exacte vakken, en een experiment daarmee in een cursus techniek en samenleving op een lerarenopleiding.

1. Analyseren en evalueren van taalprestaties van leerlingen: RKT of SFL?²

1.1 Inleiding

Voor de discussie over de kwaliteit van taalonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs is op dit moment het referentiekader taal (RKT, Ministerie van OCW 2010) richtinggevend. Het biedt een kader voor het analyseren en evalueren van leerlingprestaties op de verschillende domeinen van het onderwijs Nederlands, zoals lezen, schrijven en mondelinge vaardigheden. De vraag die in dit artikel centraal staat, is of het RKT voldoende houvast biedt voor het evalueren van leerlingprestaties. Twijfel daaraan wordt gevoed door enerzijds de concretisering van het RKT en anderzijds in het zoeken naar een instrumentarium om greep te krijgen op de verschillen in vaktalen in het onderwijs.

Ten behoeve van de concretisering van het RKT zijn met lerarenpanels leerlingprestaties onder andere op het gebied van schrijven verzameld en ingeschaald (Meestringa e.a. 2010). Bij het evalueren van met name schrijfprestaties bleek echter dat docenten veel meer inhoudelijke criteria hanteren dan het RKT biedt. Dit kwam naar voren toen twintig leraren leerlingteksten uit alle lagen van het voortgezet onderwijs moesten ordenen op F-niveau en hun overwegingen daarbij moesten expliciteerden. Het contrast tussen die overwegingen en de formuleringen van het RKT leidde tot de conclusie dat het referentiekader te weinig houvast biedt om de inhoudelijke deugdelijkheid van leerlingteksten vast te stellen (Meestringa e.a. 2010, p. 108-109, 115). De vraag "Laat de leerling voldoende zien dat hij weet waarover hij schrijft?" wordt door het RKT niet gesteld.

De eis dat je laat zien dat je weet waarover je schrijft, is een van de drie eisen die Schleppegrell (2004) formuleert in haar onderzoek naar de *language of schooling*. Vanuit het functioneel-linguïstisch perspectief (e.g. Halliday 1985; Halliday & Martin 1993, Christie 2002) en gebaseerd op de inzichten van Vygotsky (1986) analyseert zij de taaleisen die op school bij taal, science en geschiedenis in toenemende mate aan leerlingen gesteld worden in drie aspecten: *display knowledge*; *be authoritative*; en *structure text in expected ways* (Schleppegrell 2004: 74).

De waarde van dit functioneel-linguïstische perspectief op taal in het onderwijs wordt in Nederland verkend binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs, een samenwerkingsverband van zestien onderwijsverzorgings- en -opleidinginstellingen dat als doel heeft taalgericht vakonderwijs te ontwikkelen en te implementeren. De ontwikkeling van taalgericht lesmateriaal voor diverse vakken in verschillende sectoren van het voortgezet onderwijs riep de vraag op om "dieper op de vakken in te gaan" (Hajer e.a. 2010). Anders gezegd, voor deugdelijk taalgericht vakonderwijs is het nodig om per schoolvak de vaktaalspecifieke eisen en bijzonderheden te kennen en te voorzien (Van der Leeuw e.a. 2011, Van der Leeuw & Meestringa 2011a, 2011b).

Om greep te krijgen op de ontwikkeling van schrijfvaardigheid van leerlingen van 12-15 jaar zijn teksten verzameld die binnen het vak Nederlands ook een expliciet inhoudelijk belang hebben, namelijk *boekverslagen*. In dit teksttype snijdt het mes aan twee kanten. Het gaat zowel om de schrijfvaardigheid van leerlingen als om de kennis die leerlingen verwoorden ten aanzien van een vakspecifiek onderwerp, namelijk literatuur.

Met twee instrumenten zijn deze leerlingteksten geanalyseerd, c.q. beoordeeld:

- Het RKT, in het bijzonder de beschrijvingen van de domeinen schrijven en fictie.
- Een analysemodel dat is gebaseerd op de functionele grammatica. De tekst wordt benaderd als de realisatie van een bepaald genre, waarin zowel ideevormende, interpersoonlijke als tekstuele betekenissen een rol spelen.

² Dit deel is van de hand van Bart van der Leeuw (b.vanderleeuw@slo.nl) en Theun Meestringa, (t.meestringa@slo.nl).

Deze instrumentvergelijking laat zien hoe leerlingteksten, met inbegrip van inhoudelijke aspecten, geanalyseerd en beoordeeld kunnen worden. Bovendien laat de vergelijking zien hoe de genrebenadering een verrijking kan bieden van het RKT.

1.2 *Leerlingteksten uit havo-3*

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van achttien boekverslagen van zes leerlingen uit een havo-3-klas van een scholengemeenschap in Noord-Brabant. Elke leerling schreef in de periode december 2010 – mei 2011 drie verslagen: twee verslagen naar aanleiding van een gelezen boek en een verslag naar aanleiding een gezamenlijk bekeken film, *De Tweeling*, naar het gelijknamige boek van Tessa de Loo.

Voor het schrijven van deze verslagen gebruiken de leerlingen een zeer uitvoerige opdracht. Daarin is het stramien van het verslag gegeven, dat moet bestaan uit achtereenvolgens: feitelijke gegevens van het boek, persoonlijke ervaring, inhoud, opbouw, perspectief, personages, plaats, tijd, titel, beoordeling, thema(s), begin en einde van het boek, verwerkingsopdrachten (beschrijvend, verdiepend, evaluerend). Deze onderdelen zijn meestal toegelicht met een vraag of een set vragen. Een “verwerkingsopdracht, beschrijvend” is bijvoorbeeld toegelicht met: “Vertel in tenminste tien regels op grond waarvan je het boek gekozen had, welke verwachting je had en of die verwachting is uitgekomen.”

De boekverslagen die op basis van deze opdracht worden geschreven, zijn natuurlijk zeer omvangrijk; zes á zeven dichtbeschreven pagina's is geen uitzondering. Met het oog op een grondige en meervoudige analyse zijn die teksten gereduceerd tot een overzichtelijk en vergelijkbaar formaat. Bij het samenstellen van de verkorte tekstversies is er voor gezorgd dat deze representatief zijn voor de oorspronkelijke versies. Het stramien vraagt bijvoorbeeld meerdere keren een beoordeling; we hebben steeds maar één van die beoordelende teksten opgenomen. Ter illustratie geven we in Figuur 2 de verkorte en onderzochte versie van één van de achttien boekverslagen. Om de selectie van fragmenten inzichtelijk te houden zijn de niet opgenomen onderdelen van het verslag ook benoemd.³

1.3 *Analyse (en beoordeling) van de schrijftaak met het referentiekader taal*

Het referentiekader taal (RKT) is een instrument waarmee de ontwikkeling van taalvaardigheid van leerlingen gedurende hun hele schoolloopbaan van 4 tot 18 jaar in beeld gebracht kan worden. Het RKT definieert in die schoolloopbaan vier ijkpunten: eind primair onderwijs (1F), eind vmbo (2F), eind havo/mbo (3F) en eind vwo (4F). Voor elk van die ijkpunten is beschreven wat leerlingen moeten kunnen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven en taalverzorging. De vaardigheid schrijven kent bijvoorbeeld voor niveau 2F de volgende omschrijving: “[De leerling] kan samenhangende teksten schrijven, met een eenvoudige lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.” Deze algemene omschrijving is nader gespecificeerd in een aantal taken, zoals correspondentie, formulieren, korte berichten, verslagen, werkstukken en artikelen.

Voorts geeft het RKT door middel van *kenmerken van de taakuitvoering* aan wat een leerling ten aanzien van genoemde taken op de verschillende F-niveaus moet presteren. Deze kenmerken van de taakuitvoering gebruiken we om de leerlingteksten te analyseren. Voor schrijven zijn deze kenmerken als volgt in een kijkwijzer geordend en gespecificeerd (Meestringa & Ravesloot 2012a, 2012b):

- Samenhang: gedachtegang, tekstniveau, zinsniveau en alinea-niveau
- Doel- en Publiek: register

³ Citaten zijn door ons opzettelijk niet gecorrigeerd op spel- en formuleringsfouten.

Boekverslag Aidin: Gail Giles, *Right behind you* / *Kun je het verleden achter je laten?***Aantal pagina's, Verhaalsoort (genre), Andere boeken schrijver (...)****Persoonlijke ervaring****Inhoud** Geef een korte samenvatting van de inhoud (ongeveer 75 woorden; niet de achterkanttekst)

Kip McFarland was 9 jaar toen zijn moeder stierf aan kanker. Hij leefde alleen met zijn vader in de wildernis van Alaska ver van de bewoonde wereld. Op een dag komt Bobby Clarke op zijn verjaardag naar hem toe. Hij was net 7 geworden. Bobby maakte Kip boos om een Honkbalhandschoen en Kip stak Bobby in brand met benzine. Heel Alaska is boos, ze werden bedreigd, hun huis werd in brand gestoken. Kip ging 4 jaar lang in een speciaal inrichting. Toen hij vrijkwam kon hij niet meer naar Alaska dus hij en zijn vader kregen een andere naam. Kip McFarland had zijn naam veranderd in Wade Madison. Ondertussen had zijn vader een nieuwe vrouw ontmoet: Carrie. Ze gingen in Indiana wonen en bouwde een nieuwe leven op. Wade kreeg een vriendin en veel vrienden. Op een avond als hij dronken is verteld hij alles en word weer gehaat, zijn vrienden gingen weg. Ze werden weer bedreigd en moesten weer verhuizen. Dit keer gingen ze naar Texas daar ontmoette hij Sam. Sam heeft ook veel problemen net als hem. Op een dag besluit hij alles aan Sam te vertellen en Sam accepteert het.

Opbouw, Perspectief, Personages, Plaats, Tijd, Titel (...)**Beoordeling (...)****Algemene vragen over thema(s), begin en einde van het boek**

Wat is het onderwerp (thema) waar het boek om draait? De moord van Kip McFarland op Bobby Clarke. Kip heeft hier heel erg spijt van en probeert zijn verleden achter hem te laten vandaar de titel.

Hoe wordt dit uitgewerkt? In het begin zie je het uit de perspectief van Sam, maar dat weet je helemaal niet omdat je in het begin niet weet wie Sam is. Vervolgens vertelt Kip zelf wat hij heeft gedaan maar niet hoe en waarom. Later gaat hij het uitleggen hoe en waarom en alle vervolgen daarvan. Op het eind kom je er pas achter dat de stuk in het begin van Sam was.

Zijn er andere deelthema's die ook belangrijk zijn? Nee want, Kip vermoord iemand en hij verandert zijn naam en probeert zijn verleden achter hem te laten dus de hele verhaal draait om die moord.

Verwerkingsopdracht, beschrijvend

Vertel in tenminste tien regels op grond waarvan je het boek gekozen had, welke verwachting je had en of die verwachting is uitgekomen.

Ik kon geen goed boek vinden. Ik zocht wat met spanning en realisme. Dus de mediatheek juffrouw wees me deze boek aan. De voorkant zag er al heel uitnodigend uit door de aansteker en de krantenbericht. Ik las de achterkant de eerste twee regels begonnen al met iemand in brand steken. Toen dacht ik al dat het een heel spannend boek zou worden, ik schrok ook van iemand in brand steken en kon me niet voorstellen dat een jongen van negen dat zou doen. Dus ik wou weten waarom hij het heeft gedaan en hoe. Ik wou ook graag de gevolgen ervan weten, of hij in de gevangenis kwam of in een gekkenhuis. En ik vroeg me af als hij geen gevangenisstraf kreeg hoe hij zijn leven weer oppakte. Ik dacht dat Kip McFarland 'express' de jongentje in brand had gestoken maar eigenlijk was het een soort ongeluk, dat had ik zeker niet verwacht. Ik dacht ook dat hij misschien doodstraf kreeg of levenslang maar hij kreeg maar 4 jaar lang een Psychiatrische inrichting met andere kinderen die ook erge dingen hadden gedaan. Ik werd ook heel erg verast op de wijze hoe hij zijn leven weer terugpakte en zijn naam veranderde en zelfs een keertje zichzelf verraad. Ik vond het allemaal heel verassend maar toch een heel mooi boek omdat dit echt kan gebeuren. Ik had ook af en toe medelijden met Kip/Wade.

Verwerkingsopdracht, evaluerend

Zou je dit boek aanraden aan een vriend of vriendin? Geef tenminste drie argumenten waarom je dat wel of niet zou doen.

Ik zou dit boek zeker aanraden aan een vriend(in) die van spannende en realistische boeken houdt want je wilt hele tijd weten wat er verder gebeurd met het verhaal en soms zijn er ook momenten dat hij voor iemand staat en dan denkt hij: zal ik hem slaan of zal ik me woede beheersen, en dan ben je toch benieuwd wat hij gaat doen. Verder is het een hele leerzame boek. Van dit boek kan je leren dat je niet je geheimen altijd moet verbergen, je moet niet altijd proberen de verleden achter je te laten want dat werkt niet altijd. Ik heb geleerd in dit boek dat als je iemand vermoord toch altijd zijn 'ziel' achter je aan zit. Je denkt er altijd over. Tenslotte is het een hele makkelijke en fijne boek om te lezen. Er word niet gebruik gemaakt van moeilijke woorden die je niet begrijpt en dat vind ik heel fijn. De boek is ook niet verwarrend want hij word meer en deels verteld van uit 1 perspectief. Kortom gewoon een hele leuke, spannende en leerzame boek!

Figuur 2. Boekbespreking: stramien en kenmerkende fragmenten

- Woordgebruik: beperkingen
- Taalverzorging: spelling, interpunctie, grammatica
- Leesbaarheid

In totaal zijn bij schrijven zo dertien kenmerken of criteria te onderscheiden.

De onderhavige opdracht vraagt van de leerling een “werkstuk op basis van een stramien”, waarin hij zowel “informatie geeft” over het gelezen boek als “zijn mening erover verwoordt”. De geciteerde formuleringen zijn afkomstig uit de taakomschrijvingen op niveau 2F van het RKT. Met andere woorden, de schrijftaak nodigt leerlingen uit een prestatie te leveren op niveau 2F. Bij de analyse van de achttien fictieverslagen hebben we ons daarom gefocust op de eisen die vanuit niveau 2F worden gesteld. Door de bank genomen zijn de verslagen inderdaad prestaties op 2F-niveau, maar elk criterium vraagt vaak om enige nuancering. Ter illustratie geven we hier een verkorte bespreking van het verslag van Aidin (Figuur 2) met behulp van de kenmerken van de taakuitvoering uit de kijkwijzer (Van der Leeuw & Ravesloot 2012).⁴

- Op het punt van samenhang in de gedachtegang vraagt het RKT op niveau 2F om een *volgorde* in de vorm van *inleiding*, *kern* en *slot*. Aidin hanteert inderdaad een duidelijke volgorde; niet die van inleiding-kern-slot, maar die van het door de opdracht voorgeschreven stramien. Bovendien laat Aidin binnen verschillende tekstonderdelen een *logische gedachtelijn* zien (dit is niveau 3F). Bijvoorbeeld in de uitwerking van het thema: “In het begin zie je [...] Vervolgens vertelt Kip zelf [...] Later gaat hij het uitleggen [...] Op het eind kom je er pas achter [...]”.
- Wat betreft het doel is de tekst van Aidin meer dan een *eenvoudige lineaire tekst die trouw blijft aan één doel* (niveau 2F). Het boekverslag vertoont, natuurlijk gestuurd door de schrijfopdracht, een *combinatie van verschillende doelen* (niveau 3F). Onder het kopje Inhoud geeft Aidin informatie over het gelezen boek. In de evaluerende verwerkingsopdracht betoogt hij met argumenten waarom hij het boek een aanrader vindt.
- Op het punt van het woordgebruik laat Aidin weliswaar *variatie* zien, maar ook *fouten in idiomatische uitdrukkingen* (2F). Voorbeelden: “Later gaat hij het uitleggen hoe en waarom en alle vervolgen daarvan”. “Ik werd ook heel erg verast op de wijze hoe hij zijn leven weer terugpakte...”, “... hij word meer en deels verteld...”.
- Wat betreft de taalverzorging zien we dat de *meeste woorden en werkwoordvormen goed gespeld zijn* (2F), met uitzondering van werkwoordsvormen met een d/t-probleem, zoals in “Kip Mcfarland had zijn naam verandert in Wade Madison.” De *grammaticale beheersing is redelijk* (2F) met negatieve uitschieters bij het gebruik van lidwoorden en aanwijzend voornaamwoorden, zoals in “Op het eind kom je er pas achter dat de stuk in het begin van Sam was” en “Dus de mediatheek juffrouw wees me deze boek aan.”

Afrondend kunnen we op basis van dit boekverslag zeggen dat de schrijfvaardigheid van Aidin zich beweegt tussen 2F en 3F. Hij laat niveau 2F zien op aspecten als woordgebruik en taalverzorging, terwijl op de aspecten samenhang en doel er eerder sprake is van niveau 3F.

1.4 Analyse (en beoordeling) van de literaire taak met het referentiekader taal

Vanuit het perspectief van het vak Nederlands doet bovenstaande analyse van Aidins boekverslag een kwaliteitsuitspraak over slechts een deel van de leerlingprestatie, namelijk de schrijfvaardigheid. Bij een boekverslag gaat het echter ook om een vakinhoudelijke kwaliteit. De leerling moet met zijn tekst laten zien dat hij iets van literatuur en fictie weet, dat hij beschikt over een bepaalde mate van literaire competentie (Witte 2008).

⁴ In deze besprekingen zijn citaten uit het RKT ten behoeve van de leesbaarheid gecursiveerd.

Ook voor het domein fictie/literatuur beschrijft het RKT leerlingprestaties op de eerder genoemde vier niveaus. De algemene omschrijving van niveau 2F luidt: “[De leerling] kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.” En op niveau 3F heet het “[De leerling] kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch en reflecterend lezen.” Net als bij schrijven geeft ook hier het RKT door middel van kenmerken van de taakuitvoering aan wat een leerling op de verschillende F-niveaus moet presteren. Deze criteria zijn als volgt geordend en in een kijkwijzer gespecificeerd (Meestringa & Ravesloot 2012a, 2012b).

- Begrijpen: structuurelementen, stijl, genre/inhoud, personages, verwikkeling.
- Interpreteren: relatie met werkelijkheid, structuurelementen, personages, thematiek.
- Evalueren: argumenten, reflectie op teksten, reflectie op literaire ervaringen, interactie.

Ter illustratie van de werking van het RKT voor fictie/literatuur geven we hier een verkorte analyse van het boekverslag van Aidin uit figuur 2 (Van der Leeuw & Ravesloot, te verschijnen).

- Wat betreft het Begrijpen/personages presteert Aidin minimaal op niveau 2F. Hij *beschrijft het denken, voelen en handelen van personages*, bijvoorbeeld dat van Kip/Wade en Sam. Wat betreft Begrijpen/verwikkeling vertelt Aidin onder het kopje Inhoud *de geschiedenis chronologisch na* (2F): “Kip was 9 jaar [...] Op een dag [...] 4 jaar lang [...] Toen hij vrijkwam [...] Ondertussen [...] Op een avond [...] weer [...] Dit keer [...] daar ontmoette hij Sam [...] Op een avond”.
- Op het punt van Interpreteren/relatie met werkelijkheid bepaalt Aidin *in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn* (2F). Onder het kopje Verwerkingsopdracht beschrijft hij eerst zijn schrik over het onderwerp: “kon me niet voorstellen dat een jongen van negen dat zou doen”. Na een beschrijving van zijn nieuwsgierigheid naar het vervolg (komt Kip in de gevangenis, in “een gekkenhuis” of krijgt hij doodstraf of levenslang) komt Aidin tot de conclusie dat “dit echt kan gebeuren”.
- Wat betreft Interpreteren/thematiek benoemt Aidin *het onderwerp van de tekst* (2F), namelijk “de moord van Kip McFarland op Bobby Clarke”. Hij pikt wel boodschappen op uit de roman, bijvoorbeeld “dat je niet je geheimen altijd moet verbergen” en “dat je niet moet proberen je verleden achter je te laten”. Maar hij brengt die leeservaringen nog niet zelf in verband met het begrip “thema”. Aidin stelt dat er geen andere thema's in het boek spelen: “het hele verhaal draait om die moord”.
- Wat betreft het Evalueren/argumenten zien we dat Aidin bij de beoordeling van het boek *emotieve* (1F) en *realistische* (2F) argumenten hanteert, maar ook *cognitieve argumenten* (3F). Hij leest vooral omdat hij van alles wil weten: “Dus ik wou weten waarom hij dat gedaan heeft”. Daarnaast beschrijft hij steeds wat hem verraste: “Ik dacht ook dat hij misschien doodstraf kreeg maar hij kreeg maar 4 jaar lang een Psychiatrische inrichting”.

Afrondend kunnen we op basis van dit boekverslag zeggen dat de literaire competentie van Aidin zich op of iets boven niveau 2F bevindt. Voor de meeste criteria presteert hij op 2F, bij enkele criteria (zoals thematiek en argumenten) schemert er wat van niveau 3F door. Op zich correspondeert deze waardering van Aidins werk vanuit het perspectief van fictie/literatuur met de waardering vanuit het perspectief van schrijfvaardigheid: allebei tussen 2F en 3F. Dit komt mooi overeen met het niveau waar deze leerling zich ongeveer zou moeten bevinden, en de gedetailleerde analyse geeft diverse aanwijzingen op welke punten deze leerling zich kan verbeteren. Om zo'n genuanceerd beeld van een leerlingprestatie te krijgen, moeten alle gehanteerde criteria (kenmerken van de taakuitvoering) afzonderlijk bekeken en gewaardeerd worden. Bij een combinatie van de twee perspectieven, zoals we hier hebben uitgevoerd, zijn

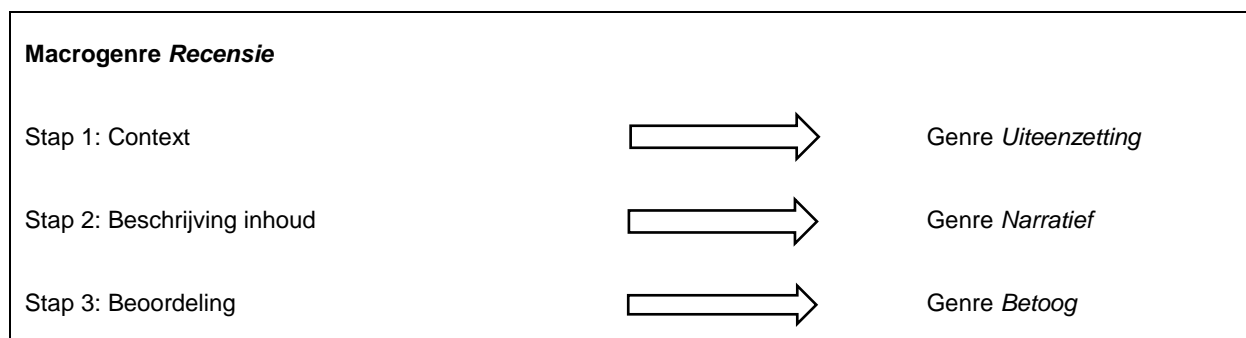
dat veel criteria: dertien voor schrijven en dertien voor fictie/literatuur. Voor docenten een bijna eindeloze en onbegaanbare weg.

1.5 Analyse (en beoordeling) vanuit de genrebenadering

Biedt de functionele grammatica een alternatief voor, of aanvulling op het analyseren en beoordelen van leerlingteksten met het RKT? Om deze vraag te beantwoorden maken we gebruik van het taalkundige concept “genre”. Genres zijn abstracties van sociale, stapsgewijze en doelgerichte processen (Martin & Rose 2008). Zo kun je bijvoorbeeld met het genre *Procedure* aanwijzingen geven hoe een persoon iets moet doen. De stappen zijn Doel ^ Benodigd materiaal ^ Stapsgewijze instructie.

Hoe is deze genrebenadering toe te passen op het boekverslag? Op de eerste plaats moeten we vaststellen om welk genre het hier eigenlijk gaat. Een globale blik op de tekst van Aidin in Figuur 2 maakt duidelijk dat een boekverslag een complexe tekst is. Er is niet simpelweg sprake van een *Vertelling*, een *Betoog* of een *Procedure*. Rose (2010) ondervangt dit toewijzingsprobleem door genres in te delen in genrefamilies en deze families op hun beurt steeds verder te specificeren. Zo onderscheidt hij op het hoogste niveau verhalende, feitelijke en waarderende genres. Vervolgens is er binnen de waarderende genres sprake van enerzijds “argumentatie” en anderzijds “reactie op een tekst”. En ten slotte maakt hij binnen de categorie “tekstreacties” een onderscheid tussen drie genres: *Persoonlijke reactie*, *Recensie* en *Interpretatie*.

Het boekverslag is het best onder te brengen bij de *Recensie*. Volgens Rothery & Stenglin (1997) kent de in het literatuuronderwijs gangbare *Recensie* drie stappen: Context van het verhaal ^ Beschrijving van de inhoud ^ Beoordeling. Goed beschouwd zijn alle stappen binnen het genre *Recensie* op zichzelf weer realiseringen van een andere genres. Met andere woorden, de *Recensie* is op te vatten als een “macrogenre” (Martin & Rose 2008, p. 218) waarin andere genres zijn ingebed; zie figuur 3.



Figuur 3. Het macrogenre *Recensie*

Aidins verslag van het boek “Kun je het verleden achter je laten” (figuur 2) is opgebouwd uit een groot aantal paragrafen. Bij het schrijven van zijn tekst laat de leerling zich leiden door het stramen en de vragen in de schrijfopdracht. Uiteindelijk is elk van die tekstdelen onder te brengen bij een van de drie stappen van de *Recensie*: Context ^ Beschrijving inhoud ^ Beoordeling.

Om dit boekverslag nader te analyseren hebben we twee tekstdelen geselecteerd die op zichzelf duidelijk zijn aan te merken als stappen in het genre *Recensie*. Op de eerste plaats het tekstdeel “Inhoud”, waarin Aidin de inhoud van het boek presenteert. Dit tekstdeel analyseren we als een *Narratief*. Op de tweede plaats het tekstdeel “Verwerkingsopdracht evaluerend”, waarin Aidin een beoordeling geeft van het boek. Dit tekstdeel analyseren we als *Betoog*. De basis van deze analyses is weergegeven in drie kolommen; in het midden staat de tekst van de

leerling, de linkerkolom specificceert de stappen van het genre en in de rechter kolom worden saillante linguïstische elementen benoemd voor *field*, *tenor* en *mode* (zie figuur 4 en figuur 5).

Organisatie van de tekst	Tekst van Aidin: recensie, onderdeel beschrijving: narratief	Linguïstische elementen
Oriëntatie	Kip Mcfarland was 9 jaar toen zijn moeder stierf aan kanker. Hij leefde alleen met zijn vader in de wildernis van Alaska ver van de bewoonde wereld. Op een dag komt Bobby Clarke op zijn verjaardag naar hem toe. Hij was net 7 geworden. Bobby maakte Kip boos om een Honkbalhandschoen en Kip stak Bobby in brand met benzine.	field, personages: Kip/Wade, zijn moeder, zijn vader, Bobby, Carrie, Sam field, gebeurtenissen: stak in brand, bedreigd, naam veranderd
Complicatie	Heel Alaska is boos, ze werden bedreigd, hun huis werd in brand gestoken. Kip ging 4 jaar lang in een speciaal inrichting. Toen hij vrijkwam kon hij niet meer naar Alaska dus hij en zijn vader kregen een andere naam. Kip Mcfarland had zijn naam verandert in Wade Madison. Ondertussen had zijn vader een nieuwe vrouw ontmoet: Carrie. Ze gingen in Indiana wonen en bouwde een nieuwe leven op. Wade kreeg een vriendin en veel vrienden. Op een avond als hij dronken is verteld hij alles en word weer gehaat, zijn vrienden gingen weg. Ze werden weer gedreigd en moesten weer verhuizen.	tenor ver van de bewoonde wereld, Heel Alaska is boos, een speciaal inrichting, weer gedreigd, ook veel problemen
Oplossing	Dit keer gingen ze naar Texas daar ontmoette hij Sam. Sam heeft ook veel problemen net als hem. Op een dag besluit hij alles aan Sam te vertellen en Sam accepteert het.	mode Op een dag, toen hij vrijkwam, Ondertussen, Dit keer

Figuur 4. Genreanalyse tekstdeel “beschrijving inhoud”

In dit tekstdeel (figuur 4) beschrijft Aidin met behulp van het genre *Narratief* de inhoud van het gelezen boek. Hij realiseert dat genre met de duidelijk herkenbare stappen Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing.

In een *Narratief* krijgt het *field* met name vorm door de personages en de gebeurtenissen. Aidin geeft de personages op een duidelijke en navolgbare manier een plek in de tekst. De essentiële gebeurtenissen, zoals het in brand steken van Bobby Clarke en het veranderen van naam, worden genoemd en met elkaar in verband gebracht. Waar nodig toont Aidin zijn waardering voor het gebeurde (*tenor*). Hij gebruikt daartoe geëigende bijvoeglijk naamwoorden (“Heel Alaska is boos”, “speciaal inrichting”) en stilistische figuren (herhaling van “weer” in de Complicatie). Aidin realiseert een chronologische samenhang (*mode*) met behulp van heldere tijdsaanduidingen, zoals “Toen hij vrijkwam” en “Op een dag”.

Al bij al is er sprake van een helder georganiseerd *Narratief*, met een hechte samenhang (*mode*). De personages en gebeurtenissen worden helder neergezet (*field*) en ingekleurd (*tenor*).

In het tekstdeel “beoordeling” (figuur 5) geeft Aidin met behulp van het genre *Betoog* een beoordeling van het gelezen boek. Hij realiseert dit genre met de daartoe geëigende stappen Stelling ^ Argument ^ Bevestiging. Dat gaat hem niet helemaal goed af. Op de overgang van Stelling naar Argument is niet duidelijk dat er meerdere argumenten zullen volgen. Bovendien wijken de argumenten in de Bevestiging enigszins af van die in de voorgaande stap (“leuk” vs “makkelijk om te lezen”).

In een *Betoog* krijgt het *field* met name vorm in een geëxpliciteerde opvatting van de auteur en de daarbij horende argumenten. Aidin opent met “Ik zou dit moet zeker aanraden” en ondersteunt die opvatting met uitspraken als “een leerzame boek”. Op een aantal plaatsen geeft Aidin een persoonlijke inkleuring aan zijn betoog (*tenor*). Hij zou het boek “zeker aanraden”. Het boek heeft geen “woorden die je niet begrijpt en dat vind ik heel fijn”. Met

woorden als “want”, “Verder”, “Ten slotte”, en “Kortom” brengt Aidin een argumentatieve / redenerende samenhang (*mode*) aan in de tekst.

Organisatie van de tekst	Tekst van Aidin: recensie onderdeel beoordeling: betoog	Linguïstische elementen
Stelling	Ik zou dit boek zeker aanraden aan een vriend(in) die van spannende en realistische boeken houdt	field ik, dit boek aanraden, een vriend, een leerzaam boek, een makkelijke en fijne boek
Argumentwant je wilt hele tijd weten wat er verder gebeurd met het verhaal en soms zijn er ook momenten dat hij voor iemand staat en dan denkt hij : zal ik hem slaan of zal ik me woede beheersen , en dan ben je toch benieuwd wat hij gaat doen. Verder is het een hele leerzame boek. Van dit boek kan je leren dat je niet je geheimen altijd moet verbergen, je moet niet altijd proberen de verleden achter je te laten want dat werkt niet altijd. Ik heb geleerd in dit boek dat als je iemand vermoord toch altijd zijn 'ziel' achter je aan zit. Je denkt er altijd over. Tenslotte is het een hele makkelijke en fijne boek om te lezen. Er word niet gebruik gemaakt van moeilijke woorden die je niet begrijpt en dat vind ik heel fijn. De boek is ook niet verwarrend want hij word meer en deels verteld van uit 1 perspectief.	tenor zeker aanraden, je wilt de hele tijd weten, dan ben je toch benieuwd, moeilijke woorden die je niet begrijpt mode want, Verder, Tenslotte, Kortom
Bevestiging	Kortom gewoon een hele leuke , spannende en leerzame boek!	

Figuur 5. Genreanalyse tekstdeel “beoordeling”

Al bij al zien we een Betoog met een herkenbare samenhang (*mode*). De auteur expliciteert zijn opvatting en argumenten (*field*) en geeft die een persoonlijke invulling (*tenor*). De organisatie van het Betoog, ofwel de relatie tussen de afzonderlijke stappen, is echter niet helemaal consistent.

1.6 Discussie

Het RKT is onderverdeeld in domeinen, zoals schrijven en het lezen van fictie. Bij de analyse en beoordeling van Aidin's boekverslag moesten we daarom een schrijftaak onderscheiden van een literaire taak. Voor beide taken scoorde hij op ongeveer hetzelfde niveau: net iets boven 2F, op weg naar 3F. Wanneer je alle 26 criteria (*kenmerken van de taakuitvoering*) van het RKT serieus neemt, kom je altijd tot een genuanceerd beeld van de leerlingprestatie. De combinatie van het RKT-schrijven met het RKT-fictie levert met andere woorden waardevolle inzichten op in de kwaliteit van boekverslagen, maar is tegelijkertijd een zeer omslachtige en tijdrovende manier van werken.

De genrebenadering levert geen instrument om leerlingprestaties op onderscheiden niveaus (2F of 3F) in te schalen. Maar het biedt wel één geïntegreerd analysekader om naar het boekverslag te kijken. Dit kader benadert taal als een betekenisgevend systeem, met aandacht voor *field*, *tenor* en *mode*. Met name het aspect *field* (ideevormende betekenis) biedt de mogelijkheid om naar de inhoudelijke kwaliteiten van de leerlingtekst te kijken: geeft het boekverslag een inhoudelijk adequate beschrijving en beoordeling van het boek?

Naast het feit dat het aspect *field* kan zorgen voor meer inzicht in de inhoudelijke kwaliteit van leerlingteksten – iets wat in het RKT-schrijven nagenoeg ontbreekt – leveren de genreanalyses ook op een aantal andere punten interessante inzichten. We bespreken er twee: de tekstsamenhang en de getoonde literaire competentie.

Bij een analyse van de tekstsamenhang vanuit het RKT-schrijven zit al gauw het opgelegde stramien in de weg. De leerling volgt in zijn tekst het gegeven stramien en het blijft onduidelijk in hoeverre hij zelf en op eigen kracht in staat is om samenhang in de tekst aan te brengen. De genrebenadering vraagt in het geval van een macrogenre “Recensie” om het identificeren van de constituerende genres, zoals de “Narratief” en het “Betoog”. Die genres

kennen een eigen specifieke organisatie. We zien dat Aidin in staat is om binnen zijn boekverslag een tekstdeel (bijvoorbeeld Beoordeling) volgens de regels van het genre “Betoog” te organiseren, zonder dat de opdracht daarvoor het stramien geeft. Dit stelt Aidin's vermogen tot het realiseren van tekstsamenhang in een nieuw (en positiever) daglicht.

Bij de analyse van de literaire competentie vanuit het RKT-fictie worden veel verschillende criteria apart beoordeeld die allemaal te maken hebben met het doorzien van de narratieve structuur van het literaire werk. Bijvoorbeeld: “Merkt doelen en motieven van personages op” (3F); “Legt causale verbanden op het niveau van de gebeurtenissen” (3F). Vanuit de genrebenadering wordt één tekstdeel (beschrijving van de inhoud) van het boekverslag gedefinieerd als het genre “Narratief”, met achtereenvolgens een oriëntatie, een complicatie en een oplossing. Aidin toont in dat tekstdeel aan dat hij zelf een redelijke productieve beheersing heeft van dat genre. Dit biedt volgens ons een coherent aanknopingspunt voor de beoordeling van de in het RKT-fictie verspreid voorkomende criteria.

Het wettelijk vastgelegde referentiekader taal staat voorlopig officieel niet ter discussie, maar mocht het ooit herzien worden, dan is een verrijking met de genrebenadering zeker het overwegen waard. Daarvoor is het wel nodig dat er meer ervaring wordt opgedaan met analyseren en beoordelen van teksten vanuit die genrebenadering.

2. Genrespecifieke beoordeling van schrijfstijlprestaties⁵

In deel 1 hebben we de mogelijke waarde getoond van de genrebenadering voor het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs. In deel 2 relateren we het genreperspectief aan het beoordelen van leerling-teksten bij de vakken Nederlands, geschiedenis en science in het vo.

2.1 Inleiding

Leren schrijven is een belangrijke onderwijsdoelstelling, niet alleen bij Nederlands, maar ook bij andere vakken. Leerlingen moeten leren om informatieve, beschouwende en betogende teksten te schrijven. Dat stelt hoge eisen aan leerlingen, want schrijven is bij uitstek een complexe vaardigheid en het is dan ook niet verwonderlijk dat het bereikte onderwijsniveau achterblijft bij de verwachtingen (projectaanvraag SotL 2008).

In de praktijk van het schrijfonderwijs in Nederland is er het probleem van de oefentijd en de transfer. Als het schrijven alleen bij Nederlands geïnstrueerd en geoefend wordt, worden de grenzen van de beschikbare onderwijstijd snel bereikt. Bovendien wordt de vaardigheid niet wendbaar omdat leerlingen alleen bij Nederlands en niet binnen andere domeinen en vakken en over andere onderwerpen leren schrijven. Voor zover er al sprake is van toepassingen van schrijven bij andere vakken, ontbreekt het meestal aan verbanden wat betreft instructie, oefening, feedback en beoordeling. Door een samenhangende didactiek voor het schrijfonderwijs bij Nederlands te verbinden met het schrijven bij andere vakken ontstaat er meer gelegenheid en tijd voor het leren van deze complexe vaardigheid. De vaardigheid van leerlingen wordt bovendien breder inzetbaar (projectaanvraag SotL, 2008).

Leerlingen schrijven niet alleen om anderen te informeren, tot denken aan te zetten of te overtuigen. Schrijven heeft ook een conceptualiserende functie, op school en daarbuiten. Door te schrijven kunnen leerlingen hun kennis en begrip van zaken ontwikkelen, in allerlei verschillende vakken en leerdomeinen.

De leereffecten van *writing-to-learn* zijn inmiddels redelijk goed gedocumenteerd, door verschillende reviews (o.a. Klein, 1999) en door een meta-analyse (Bangert-Drowns e.a.,

⁵ Dit deel is geschreven door Joanneke Prenger (j.prenger@rug.nl) en Kees de Glopper (c.m.de.glopper@rug.nl).

2004). Belangrijk uitgangspunt bij “schrijven om te leren” is dat de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen niet alleen bij Nederlands aan bod moet komen, maar ook bij andere vakken. Deze aandacht voor taal bij de vakken is niet alleen goed voor de taalontwikkeling, maar komt ook het leren in de zaakvakken ten goede. Dit inzicht over de rol van schrijven bij andere vakken sluit nauw aan bij de in Nederland gangbare inzichten omtrent de waarde van taalgericht vakonderwijs en taalbeleid (Hajer & Meestringa 2009).

Vanuit die gedachte is in 2009 het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) in Groningen op het Werkman College gestart met het project Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science (verder te noemen SotL-NGS). In dit project wordt naar experimentele evidentie gezocht voor een groei in schrijfvaardigheid. In het project wordt een experiment uitgevoerd waarbij leerlingen uit het eerste leerjaar vmbo, havo en vwo bij het schoolvak Nederlands instructie en oefening wordt geboden in het schrijven van twee tekstgenres en waarbij deze tekstgenres toegepast worden bij geschiedenis en science. Van de interventie worden positieve effecten verwacht op de schrijfvaardigheid van de leerlingen, op hun schrijffattitude en hun opvattingen over schrijven, en op hun kennis en begrip bij geschiedenis en science.

Binnen dit project schrijven leerlingen twee teksten per tekstgenre in een toetssituatie. Om deze teksten te beoordelen is in het onderzoek gebruik gemaakt van een zogenoemde beoordelingsschaal. In dit artikel zullen we uitleggen waarom er is gekozen voor een schaalbeoordeling, en hoe de beoordelingsschaal voor het beoordelen van teksten tot stand is gekomen. We doen dit vanuit de overtuiging dat het gebruiken van beoordelingsschalen binnen het schrijfonderwijs Nederlands en voor het beoordelen van schrijfproducten bij andere vakken op de middelbare school van grote waarde kan zijn.

2.2 *Schrijven om te leren: keuze voor een genre*

Er bestaat veel onderzoek naar het effect van “Schrijven om te leren”, waarbij vooral gekeken is naar effecten bij individuele schrijvers. Klein (1999) heeft in een uitgebreide review-studie vier onderzoekslijnen beschreven en de daarbij horende hypothesen.

- De “point of utterance” hypothese die ervan uit gaat dat schrijvers spontaan kennis genereren wanneer ze schrijven (Britton, 1980; Galbraith, 1999).
- De “forward” hypothese (Young en Sullivan, 1984) die beschrijft dat schrijvers hun ideeën externaliseren in teksten en daarna die teksten herlezen om nieuwe conclusies (inferenties) te genereren.
- De “genre” hypothese (Newell, 1984) waarin schrijvers tekstgenres gebruiken om verbanden tussen tekstelementen te leggen en daarmee nieuwe verbanden tussen kenniselementen construeren.
- De “backward” hypothese (Flower & Hayes, 1984) die stelt dat schrijvers een retorisch doel voor ogen hebben en de inhoud vervolgens zo bewerken dat ze dit doel kunnen bereiken.

Klein (1999: 230) stelt dat de genrehypothese het meest is onderzocht. Deze hypothese verschilt van de andere drie omdat de genrehypothese de focus op de structuur van de tekst legt, in plaats van op het proces van schrijven. Volgens Klein (1999:252) is alleen de genrehypothese systematisch getoetst op positieve resultaten aan leereffecten. Daarom is in dit onderzoek gekozen om leerlingen een genre te onderwijzen in de lessen Nederlands.

2.3 *Ontwikkeling lesmateriaal en schrijftaken*

In het onderzoek leren de leerlingen twee soorten teksten te schrijven. Er is niet gekozen voor een tekstgenre dat specifiek nuttig zou kunnen zijn voor het betreffende schoolvak, maar er is gekozen voor tekstgenres die functioneel zouden kunnen zijn binnen zowel het schoolvak

science als het schoolvak geschiedenis. Dit omdat leerlingen in beide vakken het geleerde bij Nederlands zouden moeten kunnen toepassen.

In Fase I (van de herfstvakantie tot de kerstvakantie) leren leerlingen bij Nederlands een Verslag te schrijven (Rose 2010), waarbij ze een beschrijving moeten geven van de overeenkomsten en verschillen tussen twee objecten of verschijnselen. In Fase II (van de voorjaarsvakantie tot de meivakantie) leren hoe ze een Verklaring (Rose 2010) te schrijven, waarbij de ze de opeenvolgende gebeurtenissen bij een evenement of historische gebeurtenis moeten uitleggen. Daarbij is gekozen voor twee manieren waarop leerlingen een uitleg kunnen structureren. Een uitleg waarbij ze kenmerken van een bepaald voorwerp of verschijnsel benoemen of een uitleg waarbij ze stap-voor-stap beschrijven in welke volgorde een bepaald fenomeen of proces verloopt.

Voor beide tekstsoorten is een module ontwikkeld voor vijf of zes instructielessen Nederlands, waarin de leerlingen de kenmerken van dit soort teksten leren. Hierbij ligt de focus vooral op de structuur van dit soort teksten, omdat uit het pilotjaar is gebleken dat de leerlingen op dit gebied beginnende schrijvers zijn. De module is ontwikkeld aan de hand van de op de school gebruikte methode Taallijnen zodat er geen verstoring in het curriculum van de school plaats hoefde te vinden. Daarnaast is bij de ontwikkeling van de module gebruikt gemaakt van ideeën uit de genredidactiek en heeft de onderwijsleercyclus die daaraan ten grondslag ligt deels aan de basis gestaan voor de opbouw van de module. De onderwijsleercyclus is een didactisch model dat uit vier fasen bestaat: (1) kennis opbouwen, (2) een modeltekst analyseren, (3) gezamenlijk een tekst schrijven en (4) zelfstandig een tekst schrijven. Deze fasen zijn terug te zien in het ontwikkelde lesmateriaal (Zie Figuur 6)

Fasen	Lessen	Leerdoelen
Kennis opbouwen	Les 1: Teksten aan de buitenkant verkennen.	De leerlingen worden geconfronteerd met een aantal voorbeeldteksten waarin de kenmerken van het genre goed vertegenwoordigd zijn.
Modeltekst analyseren	Les 2: Werken met voorbeeldteksten.	Het herkennen van kernzinnen en signaalwoorden, maar ook samen een alinea kunnen schrijven.
	Les 3: De inleiding, de kern, het slot.	Op basis van een aantal modelteksten en korte oefeningen leren de leerlingen de kenmerken van het genre te herkennen en te gebruiken.
Gezamenlijk een tekst schrijven	Les 4: Geleid zelf een hele tekst schrijven.	In de onderwijsleercyclus schrijven de leerlingen in deze fase met de hele groep onder leiding van de docent een gezamenlijk een tekst. Daarvoor was binnen deze onderzoekscontext geen tijd. De leerlingen schrijven tijdens deze les met behulp van een stappenplannetje zelf een tekst (geleid schrijven) en krijgen daarna feedback van een medeleerling.
Zelfstandig een tekst schrijven	Les 5: Generale repetitie.	De module besluit met een opdracht waarbij de leerlingen zelfstandig een tekst moeten schrijven waarbij ze de recent geleerde structuurkenmerken van het genre moeten toepassen.

Figuur 6: Opzet en leerdoelen van het lesmateriaal

2.4 Onderzoeksopzet

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen één school voor voortgezet onderwijs, in twee periodes van zeven à acht weken. Het onderzoek vindt plaats in vier eerste klassen (te weten 2 vmbo-tl/havo klassen en 2 havo/vwo klassen). In de eerste periode staat de tekstsoort Verslag centraal, terwijl in de tweede periode de leerlingen aan de slag gaan met een Verklaring. Van de vier eerste klassen wordt er per niveau (te weten vmbo-tl/havo en havo/vwo) steeds één aan de experimentele conditie en één aan de controleconditie toegewezen. De experimentele interventie bestaat per tekstgenre uit vijf à zes lessen bij Nederlands waarbij het genre wordt geïnstrueerd en geoefend. Vervolgens wordt het tekstgenre in schrijfopdrachten toegepast: driemaal bij geschiedenis en driemaal bij science. De leerlingen in de controleklassen krijgen

bij Nederlands dezelfde lessen, maar bij geschiedenis en science verwerkingsopdrachten die niet om het schrijven van teksten vragen, maar om het beantwoorden van vragen.

Van de onderzoekspopulatie worden achtergrondgegevens verzameld: hun vaardigheid in tekstbegrip, de grootte van hun woordenschat en de schrijffattitude / opvattingen over schrijven. In de voormeting van het experiment wordt de schrijfvaardigheid Nederlands gemeten, en hun algemene niveau van kennis en begrip in geschiedenis en science. In de nameting wordt de schrijfvaardigheid Nederlands gemeten. De nameting bij geschiedenis en science heeft betrekking op kennis en begrip van de stof waarover door leerlingen geschreven is. Aan het eind van het schooljaar wordt de schrijffattitude opnieuw gemeten.

2.5 Genrespecifieke beoordelingsschalen

De beoordelingswijze die in dit onderzoek gebruikt is, is gebaseerd op een methode waarbij gebruik gemaakt wordt van voorbeeldopstellen bij de beoordeling. Deze voorbeeldteksten dienen als voorbeeld voor een bepaald niveau. Dit wordt een beoordeling met behulp van een beoordelingsschaal genoemd. Een beoordelingsschaal bestaat uit een reeks in kwaliteit oplopende voorbeeldopstellen, die van een oordeel zijn voorzien. De beoordelaar vergelijkt de te beoordelen opstellen met de opstellen die in de schaal aanwezig zijn, om zo tot een oordeel te komen (Blok & Hoeksma, 1984).

Verschillende bronnen beamen de effectiviteit van het werken met een beoordelingsschaal (Schoonen & De Glopper 1992, Blok & Hoeksema, 1984). Beoordelingsschalen werken zo goed omdat ze verschillende beoordelingsproblemen voorkomen, zoals het sequentie-effect, de normverschuiving en het signifisch effect. Het sequentie-effect houdt in dat de volgorde waarin de opstellen beoordeeld worden mede de hoogte van het oordeel bepaald. Er is van een sequentie-effect sprake als bij voorbeeld een matig opstel slechter beoordeeld wordt na de beoordeling van een goed opstel. Met een normverschuiving wordt een zelfde soort proces bedoeld: de beoordelaar conformeert zich dan tijdens het beoordelingsproces (onbewust) aan het niveau van de teksten, dat hoger of lager is dan verwacht. Het signifisch effect treedt op als de beoordelaar niet precies voor ogen staat wat hij moet doen (met welke aspecten moet ik rekening houden) of als verschillende beoordelaars tijdens het beoordelen verschillende accenten leggen.

Dit alles was voor ons doorslaggevend in onze keuze voor het gebruiken van een schaalmodel voor het beoordelen van de teksten binnen het project SotL-NGS. Het onderzoek kent een grote hoeveelheid teksten over hetzelfde onderwerp, dit rechtvaardigt de inspanning van het ontwikkelen van een beoordelingsschaal. Bovendien kan een beoordelingsschaal goed gebruikt worden wanneer er sprake is van meerdere beoordelaars: door de verschillende tekstoordelen van de beoordelaars na afloop te vergelijken, kunnen we ook een oordeel vellen over de betrouwbaarheid van de oordelen.

Zoals gezegd schrijven de leerlingen in Fase I een Verslag bij de voor- en nameting en in Fase II een Verklaring. Voor beide tekstsoorten is een beoordelingsschaal met vijf voorbeeldteksten (ankerteksten) ontwikkeld. Voor de selectie van de vijf voorbeeldteksten die uiteindelijk in de beoordelingsschaal gebruikt worden, is eerst gebruik gemaakt van de impressieanalyse. De schaalontwikkelaar heeft 100 teksten uit elke fase op basis van een impressieanalyse gecategoriseerd op een vijfpuntschaal: zeer zwak, zwak, gemiddeld, sterk en zeer sterk. Doorslaggevend bij deze indeling was de vraag of de leerlingen goed gebruik gemaakt had van de genrespecifieke kenmerken die tijdens de lessenserie aan de orde gekomen waren.

Hierbij is vooral gekeken naar een aantal kenmerkende structuuraspecten van de gebruikte tekstgenres omdat deze aspecten ook in de modules voor de leerlingen naar voren kwamen, te weten: tekstopbouw (inleiding, kern en slot), alineaopbouw, het gebruik van

structuurkenmerken zoals signaalwoorden. Voor elke categorie van de vijfpuntsschaal zijn twee representatieve teksten geselecteerd.

De tien geselecteerde teksten zijn vervolgens door zeven deskundigen (taalwetenschappers) opnieuw geschaald op dezelfde vijfpuntsschaal aan de hand van een korte instructie, waarbij hen gevraagd werd vooral op de structuurkenmerken te letten. Op basis van de consensus over de indeling van de tien teksten door de deskundigen, zijn vervolgens vijf ankerteksten geselecteerd die de basis vormden voor de beoordelingsschaal.

Aan de vijf ankerteksten is vervolgens een score toegekend, volgens de indeling in tabel 1.

Tabel 1: Beoordelingsschaal met vijf ankerteksten

Ankertekst		Ze ^{er} zwak	Zwak	Gemiddeld	Sterk	Ze ^{er} sterk	
Score	50	70	85	100	115	130	150

Na het bepalen van de ankerteksten en het vaststellen van de schaal voor elke fase, heeft een team van zes beoordelaars een korte training gehad in het beoordelen van de teksten en het gebruiken van de vijf per fase geselecteerde ankerteksten. Tijdens de training kregen de beoordelaars de twee beoordelingsschalen uitgereikt en oefenden ze met een aantal voorbeeldteksten. Ze kregen de instructie om elke tekst op basis van vergelijking met de voorbeeldteksten van een score tussen de 50 (lager dan de zwakste ankertekst) en 150 (hoger dan de beste ankertekst) te voorzien. Elke hele score tussen de 50 en 150 was geoorloofd, ook bijvoorbeeld een score van 112. Als ondersteuning bij het interpreteren van de verschillen tussen de teksten, ontvingen ze per beoordelingsschaal een toelichting op de kenmerken waarin de vijf ankerteksten van elkaar verschilden.

2.6 Resultaten

Nadat alle teksten waren geschaald, zijn er per onderzoeksfase analyses gedaan op de mate van overeenstemming en de jurybetrouwbaarheid bij de tekstoordelen. De overeenstemming tussen de zes beoordelaars kan bepaald worden binnen vijftien verschillende paren. Deze overeenstemming wordt uitgedrukt in de productmoment- correlatie. Voor Fase I bedraagt de laagste correlatie 0,49, en de hoogste 0,81. De gemiddelde correlatie is 0,65. Dit wijst op een behoorlijk goede overeenstemming tussen de zes beoordelaars. Voor Fase II vonden we vergelijkbare resultaten.

De zes beoordelaars vormen met elkaar 20 jury's van steeds drie beoordelaars. De jurybetrouwbaarheid, uitgedrukt in de α van Cronbach, varieerde in Fase I van 0,57 tot 0,92. De gemiddelde α is 0,83. Dit duidt op een goede betrouwbaarheid. Vervolgens zijn binnen iedere jury de tekstoordelen van de drie beoordelaars geanalyseerd. Als criterium bij het vergelijken van de tekstoordelen hebben we een verschil van minder dan 30 punten in tekstoordeel als aanvaardbaar beschouwd. Bij een verschil van meer dan 30 punten (meer dan twee ankerteksten) moest de betreffende tekst opnieuw beoordeeld worden door een vierde (nieuwe) beoordelaar.

Uit de analyses bleek dat (zowel in Fase I als in Fase II) zo'n 80% van de tekstoordelen meteen minder dan 30 punten van elkaar verschilden. De beoordelaars verschilden bij de meeste teksten dus niet erg in hun tekstoordeel. De overige 20% van de teksten moest opnieuw beoordeeld worden. De verschillen tussen de beoordelaars bij deze teksten konden in de helft van de gevallen verklaard worden door praktische problemen, als onleesbare of onvolledige kopieën van de leerlingteksten. Nadat de vierde beoordelaar de tekst had beoordeeld, werd de extreemste score van de vier verwijderd. Vervolgens werd het gemiddelde bepaald van de drie overgebleven scores. De uiteindelijke gemiddelde jurybetrouwbaarheid uitgedrukt in α is 0,89 voor Fase I en 0,91 voor Fase II.

Nadat alle teksten op deze manier van een oordeel waren voorzien, zijn door de onderzoekers via de codering op de teksten de oordelen gesorteerd per leerling en gesplitst op voor- en nametingen. Op die manier konden de verschillen tussen de voor- en nameting voor alle leerlingen berekend worden. Alle leerlingen hebben bij Nederlands instructie en oefening gehad in het schrijven volgens het genre overeenkomsten en verschillen. In tabel 2 presenteren we de resultaten van de voor- en nameting.

Tabel 2: Resultaten voor- en nameting per Fase.

			Gemiddelde	N	Standaarddeviatie
Fase I	Totaal	voormeting	85,27	104	11,05
		nameting	101,04	105	14,99
Fase II	Totaal	voormeting	89,05	103	17,26
		nameting	100,71	99	15,48

Uit t-toetsen voor afhankelijke steekproeven blijkt dat de verschillen tussen de voor- en de nameting in Fase I ($df=89$, $t=11.87$, $p=.000$) en in Fase II ($df=97$, $t=4.83$, $p=.000$) statistisch significant zijn. De verschillen zijn zeer groot in Fase I (bijna 1.5 standaarddeviatie) en aanzienlijk in Fase II (tussen een derde en een halve standaarddeviatie). Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het beginniveau van de leerlingen gemiddeld hoger lag, doordat zij in Fase I zo'n grote vooruitgang in schrijfvaardigheid vertoonden. De vooruitgang in de kwaliteit van de teksten is echter in beide Fasen groot geweest.

2.7 Conclusie en discussie

In dit project hebben we voor het beoordelen van leerlingteksten gebruik gemaakt van een schaalbeoordeling. Voor de beoordeling zijn vijf ankerteksten gekozen, die vooral op de toepassing van genrekenmerken geselecteerd waren. In Fase I is vooral gelet of leerlingen in de tekst goed in staat waren om overeenkomsten en verschillen te beschrijven in de vorm van een Verslag. In Fase II werd gelet op het geven van een uitleg in de vorm van een Verklaring. In beide Fasen is gelet op de structuur die de leerlingen in hun tekst hebben aangebracht.

Zowel in Fase I als in Fase II van het onderzoek behaalden de leerlingen gemiddeld aanzienlijk een hogere tekstscores. We zouden dus kunnen stellen dat de leerlingen tijdens de nametingen beter in staat waren de genrekenmerken van de teksten toe te passen.

De resultaten hebben laten zien dat de mate van overeenstemming en de betrouwbaarheid van de oordelen van de beoordelaars hoog waren. Dit geeft aan dat het werken met een schaalbeoordeling een nauwkeurige manier is om oordelen over leerlingteksten te kunnen geven. De beoordelaars gaven bovendien aan dat het werken met een beoordelingsschaal prettig is en relatief weinig tijd kost. Zodra ze de ankerteksten goed kennen en de punten waarop de ankerteksten van elkaar verschillen goed weten, is het geven van een tekstscores op basis van vergelijking vrij eenvoudig en doeltreffend.

Het ontwikkelen van een beoordelingsschaal is echter wel een arbeidsintensieve klus en kan pas gebeuren nadat de leerlingteksten verzameld zijn. Dit maakt dat het inzetten van een beoordelingsschaal voor het onderwijs wellicht alleen zinvol is als de schrijftaak waarvoor de beoordelingsschaal ontwikkeld wordt meerdere schooljaren bij verschillende leerlingpopulaties herhaald wordt. Een eenmaal ontwikkelde beoordelingsschaal is immers makkelijk opnieuw inzetbaar. De schrijftaak in het hier beschreven onderzoek zou zich goed voor een dergelijke herhaling lenen. Zo zouden leerlingen in de brugklas jaarlijks over de verschillen tussen de basisschool en de middelbare school kunnen schrijven en hebben docenten een adequate en nauwkeurige manier van beoordelen voor handen.

3. Genredidactische verkenning in de lerarenopleiding techniek⁶

Na twee voorbeelden van een verkennende toepassing van genredidactiek in het voortgezet onderwijs, geven we in deel 3 een voorbeeld uit het hoger beroepsonderwijs, meer in het bijzonder de lerarenopleiding techniek.

3.1 *Inleiding: genredidactiek in de exacte vakken*

Er bestaat een sterk verband tussen de taalvaardigheid van leerlingen en de leeropbrengsten in exacte vakken (Hajer & Geerdink 2010; Lee & Buxton 2010). Om dit verband verder te onderzoeken is in een verkennende studie een specifiek genre uit het vakgebied van techniek centraal gesteld in een cursus Techniek en Samenleving, die is opgezet volgens de onderwijsleercyclus (Derewianka 1990, Gibbons 2002, zie ook deel 2 hiervoor).

De mogelijkheden voor taalontwikkellende vakdidactiek zijn voor scheikunde en natuurkunde uitvoerig beschreven, en voor techniek in mindere mate (Van Dijk 2009; Jasien 2010; Lemke 1993; Mercer e.a. 2004; Osborne 2002; Parkinson 1999), deels expliciet aansluitend bij genredidactiek. De leraar wordt verondersteld te participeren in een gemeenschap van vakmensen en vanuit die rol allerlei verwachtingen te hebben ten aanzien van teksten. Het zijn de (culturele) verwachtingen die maken dat de leraar een tekst van een leerling goed of zwak zal vinden. Genredidactiek beoogt die verwachtingen voor de leerlingen expliciet te maken, zodat ze optimaal toegang krijgen tot de vakgenres (Hyland 2007; Martin & Rose 2007a; Rose 2008). Daarbij wordt een stappenplan doorlopen waarin modeleren centraal staat: de onderwijsleercyclus.

Voorwaarde voor het realiseren van genredidactiek is dat de leraar de talige kenmerken van schoolse vakteksten helder in beeld heeft. Voor natuur- en scheikunde (nask) en techniek zijn dergelijke analyses uitgevoerd voor teksttypen als “verslag bij een proef”, “procedure”, “uitleg” of voor een onderwerp als “het milieu” (Gibbons 2002; Gibbons 2009; Derewianka 1990; Love e.a. 2005). Een literatuurverkenning leidt tot vaststelling van een aantal nask-specifieke genrekenmerken, die als inspiratie hebben gediend bij de voorbereiding van de experimentele cursus. Van de verkenning en de cursus volgt hier een verslag.

3.2 *Kenmerken van genres in de exacte vakken*

De keuze van thema's en teksten binnen het schoolvak is deels bepalend voor de uitkomsten van de analyse van de tekst. Een “betoog” over de voor- en nadelen van kernenergie zal bijvoorbeeld een andere analyse opleveren dan een “uitleg” over de relatie tussen kracht en beweging. De vraag is bijvoorbeeld welke genres voor leerlingen het meest relevant zijn in de onderbouw van het vmbo. De bepaling van die relevantie is echter niet neutraal, maar afhankelijk van opvattingen over het wezen van het vakgebied. Zo is techniek een vak waarover binnen de gemeenschap van onderwijsgeveenden en ook onder techniekfilosofen een sterk verschil van inzichten bestaat ten aanzien van de belangrijkste inhouden van het vak (de Vries 2005). Men kan techniek opvatten als een algemeen vormend vak, of als een beroepsvoorbereidend vak. Voor de natuurwetenschappen heeft Rose (1997) laten zien dat op de lagere onderwijsniveaus niet zozeer de natuurwetenschappelijke methode wordt onderwezen, als wel een technisch vocabulaire dat ten dienste staat van voorbereidingen op een industrieel beroep, terwijl hij er aan toevoegt dat meer aandacht voor de kenmerkende procedures wel degelijk zinvol zou zijn. Ook over de scheikunde bestaan zeer uiteenlopende ideeën ten aanzien van de belangrijkste kenmerken van het vak (Laszlo 2011): gaat het over

⁶ Dit deel is van de hand van Gerald van Dijk (gerald.vandijk@hu.nl) en Maaïke Hajer (maaïke.hajer@hu.nl).

veranderingen van stoffen, is het een onderafdeling van de natuurkunde, of gaat het over de moleculaire wereld? Dergelijke opvattingen zijn uiteraard bepalend voor de keuze van relevante kenmerkende teksten en dus van de uitkomsten van analyses. Wanneer de genredidactiek als uitgangspunt hanteert dat het onderwijs kansen moet bieden om te participeren in de cultuur van het vakgebied, rijst de vraag welke cultuur we daarmee voor ogen zouden moeten hebben. We proberen tot een aantal algemene karakteristieken te komen vanuit de literatuur met behulp van het onderscheid in *field*, *tenor* en *mode*.

Field

Een belangrijk *field*-kenmerk van genres in natuurwetenschappen en techniek is volgens de bestudeerde linguïstische analyses het veelvuldige gebruik van nominalisaties. Van nominalisatie is sprake als een proces of zelfs een serie processen wordt samengevat in een zelfstandig naamwoord. Gibbons (2002) laat zien hoe leerlingen van het beschrijven van observaties van magnetische staafjes (“look they stick together”) via mondelinge schoolse taaltaken naar schriftelijke, vakspecifieke verwoordingen worden geleid (“magnetism”). Nederlandse voorbeelden zijn “waterzuivering”, “stoomdestillatie”. Een lesfragment over “eenvoudige machines” met bijbehorende analyse illustreert dit principe (Christie, 1998). In het lesfragment wordt het begrip “mechanisch voordeel” ontwikkeld, dat optreedt in bijvoorbeeld een simpele machine zoals een hefboom.

[Docent:] And each machine is used to give you a mechanical advantage (writes 'work—mechanical advantage' on the board).

Christie (1998: 166) schrijft hierover: A more congruent way to make the point might have been to say: “machines work for you”. In both cases, the piece of experiential information is constructed in a transitivity process, in which the process itself is material while 'machines' operates in the participant role of actor. The same point is made, but metaphorically, when the activity is turned into a thing, through the resource of a nominal group: 'mechanical advantage'. With the entry to some awareness of the latter, the students have reached a new, more abstract stage of understanding.

Linguïsten benoemen hier de grammaticale middelen die leerlingen moeten beheersen als zij vanuit ervaring en observatie naar abstracte inzichten moeten komen. Het object van waarneming is in eerste instantie iets in de materiële werkelijkheid dat rechte lijnen of via meetinstrumenten wordt geobserveerd. Informeel, persoonlijk en concreet taalgebruik is daarbij functioneel en wordt vaak zelfs door de docenten vereist.

[Docent:] What happens when I put a wooden Block on one of the ends?

[Student:] Well.. the side with the block now has force on it because the block has weight, so ..

[Docent:] I have an idea. Instead of using technical terms like force, mass, weight, and so forth, let's now describe what we have seen in the simplest way we can and then we will introduce technical terms when it's appropriate (DePierro & Garafalo 2003).

Vervolgens worden de waarnemingen object van interpretatie en is formele en abstracte taal nodig om die interpretatie op een natuurwetenschappelijk juiste manier te communiceren (Van Dijk e.a. 2012). Die generalisering van de ervaring in vaktermen wordt door Halliday begrepen als een voor de natuurwetenschappen kenmerkende vorm van “grammaticale metafoor” (Halliday 2004). Dat die vorm van taalgebruik in de natuurwetenschappen oude papieren heeft, toont Halliday bijvoorbeeld aan met fragmenten uit *Optica* van Newton. In de onderstaande zin zijn minimaal drie van dergelijke nominalisaties te herkennen.

Now those Colours argue a diverging and separation of the heterogeneous Rays from one another by means of their unequal Refractions, as in what follows will more fully appear (Halliday 1998).

Tenor

Opvallend aan de analyses op zins- en woordniveau is dat er veelvuldig gebruik wordt gemaakt van een metataal die we nergens anders vinden in de vakdidactiek. De leerlingen worden geacht om typen gezegdes te onderscheiden waarmee materiële processen, mentale processen, relationele processen, existentiële processen en verbale processen worden aangeduid. Love e.a. (2005) leert leerlingen in het primair onderwijs bijvoorbeeld al aan om in een het genre “explanation” gebruik te maken van relatiewerkwoorden en actiewerkwoorden.

In a high pressure system, the air is dry and is moving downwards. As this system moves over the land it draws in moisture from the land surface. Consequently, the moisture does not fall as rain and so the desert remains dry.

Een kenmerk van nask- en techniekteksten in de categorie “tenor” is verder de afstandelijke manier waarop wordt geschreven. De natuur (in brede zin) wordt beschreven als een volledig buiten de mens geplaatste entiteit en dat is te zien aan de taal. Een uitzondering daarop wordt bijvoorbeeld gevormd door teksten over het milieu, want daarin wordt van de schrijver juist verwacht dat hij de invloed van mens centraal stelt en dat hij zelfs probeert om de lezers te overtuigen van zijn mening (Veel 1998).

Mode

In de didactische literatuur (Gibbons 2002; Love e.a. 2005; Derewianka 1990) wordt een aantal typerende tekststructuren (mode) voor nask en techniek beschreven. Voor het “verslag bij een proef” is dat een structuur die zeer herkenbaar is voor leraren. Maar voor de andere genres komen we die mate van explicitering van tekstopbouw niet tegen in de gangbare didactische literatuur of in leergangen. De opbouw van enkele andere kenmerkende genres in natuurwetenschappen en techniek wordt door deze auteurs als volgt beschreven (zie ook de inleiding van dit paper).

- *Procedure*: Doel ^ Materialen ^ Stappen ^ Suggesties.
- *Report*: Inleiding en classificering ^ Kenmerken aspect A (bijvoorbeeld habitat) ^ Kenmerken aspect B (voedsel) ^ Kenmerken aspect C (uiterlijke kenmerken) etc.
- *Explanation*: Identificatie van het fenomeen ^ Sequentiële verklaring.
- *Discussion*: Inleiding ^ Argumenten voor en tegen ^ Aanbeveling.

De indeling van een verslag van een proef wordt door genredidactici een macrogenre genoemd. Het is opgebouwd uit onder andere de genres “list”, “procedural recount”, “information report” en “discussion”. Voor ieder van die enkelvoudige genres heeft men dus kenmerken geïdentificeerd die in samenhang worden onderwezen als de leerlingen een verslag gaan schrijven. Aan de *mode*-kenmerken van teksten is de opbouw van het genre en de interne structuur van de tekst af te lezen.

Een aantal vakgenres voor nask en techniek is goed beschreven. Ten aanzien van de relevantie van die genres voor bijvoorbeeld de onderbouw van het vmbo kunnen belangrijke vragen worden gesteld. Die vragen raken de kern van de doelen die men voor ogen heeft in het natuur- en scheikunde- en techniekonderwijs. Verder lijken de tekstanalyses waar leraren en leerlingen in Australië mee werken nogal ambitieus voor de Nederlandse context. Ten aanzien van de fasering van het leerproces blijken de toonaangevende auteurs vrijwel allemaal gebruik te maken van de teaching-learning-cycle (onderwijsleercyclus). Martin & Rose (2007b) beschrijven een uitbreiding van die cyclus met als doel het lezen van schoolse genres te ondersteunen, waarbij het niveau van (nieuwe) metataal tot een minimum wordt gereduceerd.

Er is weinig literatuur aangetroffen waarin de effectiviteit van genredidactiek experimenteel wordt aangetoond. Een kleinschalig onderzoek door Carstens (2009) laat significante verbeteringen zien als studenten in het hoger onderwijs volgens de principes van genredidactiek worden onderwezen in het produceren van geschiedenisteksten. De gunstige effecten in die studie worden vooral toegeschreven aan de toegenomen motivatie van de studenten. Genredidactiek heeft een motivatieverhogend effect op de doelgroep, omdat studenten geloven dat het hen helpt om beter te presteren voor het vak, zo wordt gesteld. Voor nask en techniek in het voortgezet onderwijs zijn helemaal geen effectstudies gevonden. Kritische studies wijzen op het gevaar van reproductie van genres of zelfs op reproductie van een vaste set bijbehorende regels, die nadelig zou kunnen zijn voor de creativiteit van leerlingen (Myhill 2005; Carstens 2009). Verder zou genredidactiek zich bedienen van ongeoorloofde simplificaties van SFL theorie (Hasan 1995 in: Miller 2004). Ook met die versimpeling stellen Martin & Rose dat het introduceren van metataal teneinde vakteksten te kunnen deconstrueren lastig blijkt te zijn voor leraren en leerlingen (Martin & Rose 2007b).

3.3 *Verkenning van genredidactiek in de lerarenopleiding techniek*

In het verkennend onderzoek naar toepassing van genredidactiek aan de lerarenopleiding techniek is een cursus ontworpen en gegeven waarbij de onderwijsleercyclus werd doorlopen. De studentengroep bestond uit 17 deeltijdstudenten. Zij kregen de opdracht om een artikel te schrijven over het thema techniek en samenleving. Het artikel moest worden geschreven voor publicatie in een vakblad voor techniekdocenten. Dit is een opdracht waarmee al enkele jaren ervaring is opgedaan.

Het betreffende macrogenre zullen we het techniekfilosofisch artikel noemen. In de literatuurstudie zijn overigens geen analyses van dat genre gevonden. Om de genrekenmerken te kunnen expliciteren werd daarom in eerste instantie het beste artikel uit het voorgaande jaar geanalyseerd op genrekenmerken en registerkenmerken (kenmerken van *field* met daarbinnen een analyse met behulp van argument mapping software, *tenor*, *mode*). Deze analyse werd uitgevoerd door de onderzoeker en door een collega. Daarbij werd geconstateerd dat het artikel weliswaar een aantal inhoudelijke kwaliteiten had, maar dat er sprake was van een onduidelijk amalgaam van allerlei genres. Tijdens die analyse werd ook vastgesteld dat de kritiek op het artikel in termen van genre overeenkomsten had met de kritiek van de hoofdredacteur van het vakblad, die stelde dat het artikel een aantal inhoudelijk sterke passages bevatte, maar dat het aan samenhang en structuur ontbrak. Ook de andere eindproducten van het vorige studiejaar vielen om die reden af. Tenslotte werd een artikel van een techniekfilosoof geanalyseerd en geschikt bevonden om als voorbeeld te worden ingezet (Zuijderland, 2010). Het artikel bleek kenmerken van twee genres te bevatten: de historische beschouwing en het betoog. Een screening van andere techniekfilosofische artikelen in kranten, filosofiemagazine en boeken leverde de bevestiging op dat deze twee genres vaak in combinatie voorkomen als er over het thema techniek en samenleving wordt gepubliceerd. Vanuit de techniekfilosofie is die combinatie ook voor de hand liggend, omdat deze discipline zich onder andere bezig houdt met de waardengeladenheid van techniek en het historisch perspectief op technologische innovatie.

Nadat was vastgesteld wat kenmerkend is voor het genre, kon lesmateriaal worden ontworpen waarmee die genrekenmerken simultaan met de kernbegrippen uit de cursus worden ontwikkeld. Naast macroscaffolding worden allerlei vormen van microscaffolding onderscheiden in de literatuur over genredidactiek. Leerlingen krijgen bij microscaffolding binnen een kort tijdsbestek steun bij het lezen van een alinea of een zin, of bij het verwoorden van hun kennis, steeds met als doel om het genre receptief en productief te beheersen (Martin

& Rose, 2007b). De nadruk lag tijdens dit empirisch deel van de studie op macroscaffolding, ofwel de grovere planning in een onderwijsleercyclus die zich over meer lessen uitstrekte.

Fase 1 *“Building the field”*: *Ontwikkelen van inhoud, verdieping van inzichten, opbouwen woordenschat*. Tijdens de eerste drie bijeenkomsten werd voornamelijk gewerkt aan het ontwikkelen van vakinhoud zoals de “disciplinerende werking van artefacten” en het “sociotechnisch systeem”. Wat positief werd beoordeeld door de studenten, was een oefening waarbij in het voorbeeldartikel de kernthema’s aangewezen moesten worden.

[Student 1:] Doordat ik nog nooit tekst op deze manier heb gelezen was dit nuttig, omdat ik zo ook bij volgende teksten me hier op focuste.

Na een opmerking van de docent over de waarde van de nieuwe vakbegrippen, sprak één student echter met stelligheid uit dat “het allemaal wel lekker klonk en dat hij die dure woorden wel zou gebruiken omdat het nou eenmaal moest, maar dat het eigenlijk allemaal onzin was”. In de dossiers van de studenten is te zien dat ze er vrijwel allemaal in slaagden om de kernthema’s, die in de betreffende artikel niet expliciet werden gebruikt, te koppelen aan de formuleringen van de auteur. Het lezen van het studieboek (Achterhuis, 2001) werd door de studenten moeilijk gevonden, ondanks de twee voorbereidende colleges en een eerste poging tot microscaffolding volgens Martin & Rose (2007b).

Tot fase 1 kunnen we ook het voorbereiden en uitvoeren van een debat rekenen. De bedoeling was dat de studenten de kennis die ze hadden verworven tijdens de eerste colleges en tijdens zelfstudie zouden gebruiken tijdens dat debat. Voor een debat werd gekozen omdat die werkvorm de ontwikkeling van informeel mondeling taalgebruik naar formeel schriftelijk taalgebruik in een betoog kan structureren. Een jaar eerder was al gebleken dat een schrijfp opdracht bestaande uit het formuleren van argumenten vóór en argumenten tegen, voorafgaande aan het debat, als effectief wordt ervaren om vakdoelen te ontwikkelen. Om verschillende redenen werd er deze keer voor gekozen om die voorbereidende schrijfp opdracht te beperken tot het maken van een argumentenschema. Tijdens het nagesprek met de docent werd door de studenten gezegd dat het totaal van voorbereiding en uitvoering van het debat zeer zinvol was.

[Student 2:] Door op voorhand na te denken over argumenten van de andere partij sta je sterker te debatteren.

Slechts enkele studenten bleken tijdens het debat in staat te zijn om gebruik te maken van de genrekenmerken van een schriftelijk betoog die inmiddels in fase 1 aan de orde waren geweest. Eén student begon zijn redenering meermaals met *“onderzoek heeft aangetoond dat”*, waarmee hij zich de spreekbuis van gezaghebbende instellingen wilde tonen om daarmee autoriteit uit te stralen (*tenor*). Dit was echter een uitzondering. Expliciet gebruik maken van de nieuwe vakbegrippen was eveneens zeldzaam, hoewel dat door de docent wel was aangemoedigd. De veronderstelling dat er een vloeiende ontwikkeling kan bestaan van mondeling argumenteren in een debat tot schriftelijk argumenteren in een betoog, was bij nader inzien ook twijfelachtig, althans binnen het bestek van deze cursus.

[Student 3:] Het is vaak zo dat je enkel iets hoeft te schrijven waarbij je dus alle tijd kan nemen. Bij een discussie heb je wel het één en ander voorbereid maar moet je toch ook zeker op het juiste moment de juiste dingen zeggen. Het voorbereiden had je wel nodig om een goede discussie te kunnen voeren.

Mondeling argumenteren in een debat vereist inderdaad een bijzonder snelle vorm van denken, waarbij een hoge mate van wendbaarheid van kennis is vereist. Het maken van die

transfer wordt hoog gewaardeerd in de schriftelijke eindproducten, maar is tijdens een mondeling debat moeilijk te realiseren.

Wat door de docent als erg gemakkelijk werd ervaren was het schetsen van een ontwikkelingslijn van receptief naar productief, van mondeling naar schriftelijk, van lezen en studeren via debatteren naar schrijven (*mode*). In de video is vele malen te zien dat er werd gerefereerd aan overeenkomsten en verschillen in *mode* en *tenor* tussen het debat en het artikel voor het vakblad. Die vergelijking werd bijvoorbeeld gemaakt voor genrekenmerken als de mate van stelligheid in het uitdrukken van een mening, gebruik maken van gezaghebbende bronnen en het aangaan van competitie met collega's door middel van humor en overdrijving.

Fase 2 “*Deconstruction*”: *Oefenen met teksten over het betreffende thema, met aandacht voor structuur van gehele tekst, zinsniveau en woordniveau*. Een voorbeeld van een oefening uit de opdrachtenbundel voor de studenten is gereproduceerd in Figuur 7. Andere oefeningen dan die in Figuur 7 waren vooral bedoeld om te oefenen in het beschrijven van een technische ontwikkeling in de geschiedenis en in het overtuigen van de lezer van een standpunt. Tegelijkertijd zouden de studenten algemene techniekfilosofische concepten toe moeten passen op een zelfgekozen artefact. Ook werd tijdens deze verder gegaan met fase 1, (*Building the field*) omdat steeds meer literatuur werd bestudeerd en verwerkt. Opvallend aan de video's was dat de relatie tussen de schrijver en de lezer (tenor) vaak aan de orde kwam tijdens de besprekingen van de opdrachten.

In de analyse van het voorbeeldmatige artikel heb je gezien dat er vaak woorden worden gebuikt om een **tijd** aan te geven en dat er **veranderingen** in de samenleving worden beschreven. **Oorzaken en gevolgen** van die veranderingen worden aan technische ontwikkelingen toegeschreven. Om die oorzaken en gevolgen te beschrijven worden vaak dezelfde woorden gebruikt, bijvoorbeeld: waardoor, doordat, daardoor. Verder ligt de nadruk in het artikel op bepaald menselijk gedrag dat wordt aangemoedigd door de technologie. In de literatuur ben je dat idee tegengekomen als 'de **disciplinerende werking** van de techniek'.

Wijs nu in een ander artikel dergelijke tekstkenmerken aan.

Figuur 7. Opdracht voor studenten

Fase 3 “*Collaborative writing*”: *Samen schrijven met de studenten, geleide inoefening van formuleervaardigheid en tekstopbouw, met nadruk op modelling*. Deze fase werd door de docent ervaren als moeilijk uitvoerbaar. Ook tijdens het bestuderen van de video's viel op dat de werkwijze die in de literatuur wordt voorgesteld niet uit de verf kwam. Het gezamenlijk construeren van een stukje tekst verliep traag en de docent had niet het gevoel dat hij hardop kon denken over het schrijfproces om zo enkele schrijfstrategieën te modelleren. De studenten bleven echter wel taakgericht en hun oordeel achteraf over de werkvorm was niet negatief.

Fase 4 “*Independent writing*”: *Zelfstandig schrijven*. In deze fase werd zelfstandig geschreven, met een feedbackronde tussen studenten. Twee studenten merkten achteraf op dat ze liever het eindproduct met een medestudent hadden geschreven. Het gemiddelde eindcijfer dat aan het werk werd toegekend was een zes. Een steekproef van drie producten werd aan een andere docent die de cursus goed kent voorgelegd. Zij gaf ongeveer dezelfde beoordeling, waarbij ze opmerkte dat het beste artikel van de drie een sterke vorm had, maar dat het inhoudelijke niveau daarbij achter bleef. Enkele studenten kregen een zware onvoldoende, waarbij één student zijn lage beoordeling te danken had aan een vergaande vorm van plagiaat. De beste drie artikelen werden gekwalificeerd als goed genoeg voor plaatsing in het vakblad. Figuur 8 geeft een detail van een van die artikelen.

[...]

Ook de ontwikkeling in de ICT-sector heeft het narrowcasting geen windeieren gelegd. Niet langer hoefde men met een videoband elk Blokkerfiliaal langs, maar kon men informatie up- en downloaden van een server aangesloten op het wereldwijde web.

[...]

Figuur 8. Fragment van een eindproduct door een student

3.4 Conclusies en discussie

Het presenteren van analyses van macrostructuur zoals die in genredidactiek gebruikelijk zijn en het laten oefenen daarmee werd als positief ervaren door de docent en de studenten. Het is verder goed mogelijk gebleken om het genre “techniekfilosofisch artikel” te onderwijzen zonder de introductie van nieuwe metataal. Mogelijk werden de analyses waarop de oefeningen waren gebaseerd inderdaad als doelmatig ervaren, omdat de onderliggende linguïstische theorie (SFL) functionaliteit in de analyse dicteert. Die doelmatigheid werd door de studenten echter niet alleen zo ervaren omdat ze vonden dat ze dieper inzicht hadden gekregen in de techniekfilosofie, maar ook omdat ze het als positief waardeerden dat ze leerden hun inzichten goed op te schrijven. De docent heeft meermaals benadrukt dat “gestructureerd en helder spreken en schrijven” van grote waarde is voor iedere leraar. Mogelijkerwijs vonden de studenten de nadruk op taal om die reden legitiem en niet om redenen van vakinhoudelijke aard. Anders gezegd: misschien vonden de studenten het nuttig om betere schrijvers te worden teneinde beter te kunnen uitleggen aan hun leerlingen en was dat de reden voor hun positieve oordeel over de genredidactiek. De veronderstelling was echter dat de genredidactiek het halen van vakdoelen zou ondersteunen. De data van het actieonderzoek leveren daarvoor slechts zwak bewijs.

Het is de vraag of de studenten hun ervaringen zullen doorvertalen naar hun eigen handelen als techniekleraar. De meerderheid van de studenten heeft gezegd dat ze de thematiek na de cursus vaker aan de orde zullen stellen en dat ze hun leerlingen daarbij vooral zullen laten praten over het thema techniek en samenleving. Het laten produceren van omvangrijke schriftelijke producten komt weinig voor bij deze leraren en het lijkt twijfelachtig dat de cursus daar verandering in zal brengen. We zijn daarmee terug bij een kwestie die eerder in dit artikel aan de orde is geweest, namelijk de vraag naar het wezen van het vakgebied. De cursus Techniek en Samenleving wordt aangeboden door een opleiding die de waardengeladenheid van techniek een belangrijke plaats toekent tussen andere leerinhouden. Voor studenten is de belangrijke positie van dat thema binnen hun vak echter niet per se voor de hand liggend. Het genre “techniekfilosofisch essay” heeft vanwege de vakinhoud voor hen dan ook een andere relevantie dan voor de opleiders, zeker binnen de context van vmbo onderbouw. Daar komt bij dat de aandacht voor taal, hoezeer ook ingebed in de vakinhouden, door hen als wezensvreemd voor techniek kan worden opgevat.

Genredidactiek blijkt voor de vakken nask en techniek als ondersteuning van talige leerprocessen te kunnen worden ingezet. Het levert middelen om vakspecifieke talige kenmerken in beeld te brengen teneinde studenten te onderwijzen in de vakspecifieke genres. Waar taalgericht vakonderwijs het uitlokken van mondelinge en schriftelijke vaktaal bij de leerlingen propageert, levert genredidactiek voor nask en techniek waardevolle aanvullingen om die vaktaal nauwkeuriger in beeld te krijgen en te onderwijzen. Het onderwijzen van het genre door middel van het oefenen met “genre-zuivere” voorbeelden roept wel de vraag op of het gemakkelijk is om schrijfopdrachten te geven waarbij diepere verwerking van de informatie gewaarborgd is. Voor veel onderwerpen in de natuurwetenschappen zijn teksten op het internet te vinden en die teksten hebben per definitie veel van de genrekenmerken die we zouden willen onderwijzen. Daarmee wordt het voor de student of de leerling aantrekkelijk

om in zijn tekst dicht bij een bestaand voorbeeld te blijven. Diepere verwerking van de informatie blijft dan achterwege. In dit onderzoek is dat probleem zichtbaar geworden doordat studenten ofwel beweerden dat er geen literatuur bestond over hun artefact, ofwel met hun tekst nogal dicht bij een bron bleven. In een volgende cursus zou de schrijfpdracht zodanig moeten worden verfijnd dat studenten worden gedwongen om tot een synthese te komen tussen de genrekenmerken van het techniekfilosofisch artikel en kennis van de ontwikkeling van het artefact van keuze.

Studenten in de techniek-lerarenopleiding kunnen zelf baat hebben bij een dergelijke taalontwikkellende vakdidactiek en via een exemplarische opleidingsdidactiek tevens toegerust worden zelf een dergelijke taalgerichte didactiek te hanteren. Genredidactiek zal op de opleiding verder worden beproefd in veelvoorkomende genres zoals het schrijven van een “verslag bij een proef”. Bij dergelijke genres kan dan ook worden onderzocht of studenten de didactiek zullen gebruiken in hun eigen onderwijspraktijk. De implementatie zal dus verlopen via vakdocenten en docenten vakdidactiek. Hoewel tijdens diverse presentaties enthousiast is gereageerd op het bovenstaande actieonderzoek, zal de praktijk moeten uitwijzen of men de benodigde tekstanalyse kan uitvoeren en of men die kan gebruiken in de fasen van de onderwijsleercyclus. Ook komt dan weer uitdrukkelijk de vraag naar voren welke genres uitdrukking geven aan de kern van de vakgebieden: Is dat bijvoorbeeld een verslag van een open practicum waar de natuurwetenschappelijke denk- en werkwijze sterk in tot uitdrukking komt, of is dat genre nauwelijks relevant voor het vmbo?

Literatuurlijst

- Achterhuis, H. (2001). *Technologie en Samenleving*. Universiteit Twente (interne publicatie voor bachelorstudenten).
- Bangert-Drowns, R.L., Hurley, M. & Wilkinson, B. (2004), The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 1: 29-58.
- Blok, H. en Hoeksma, J.B. (1984). *Opstellen geschaald: de constructie van beoordelingsschalen voor vijf schrijfpdrachten*. Amsterdam: Uitgever van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Britton, J. (1982). Shaping at the point of utterance, in G.M. Pradl (ed.), *Prospect and retrospect: selected essays of James Britton*: 139-145, Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers.
- Carstens, A. (2009). *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: subject specific versus cross-disciplinary emphasis*. Pretoria: University of Pretoria.
- Christie, F. (1998). Science and apprenticeship: The pedagogic discourse. In: J. Martin, & R. Veel, *Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science. electronic edition*. London: Routledge.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. London: Continuum.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- DePierro, E., & Garafalo, F. (2003). Using a socratic dialogue to help students construct fundamental concepts. In: *Journal of chemical education*, 80(12), 1408-1416.
- Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Sidney: Primary English Teaching Association.
- Derewianka, B. (1998). *A grammar companion for primary teachers*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Dijk, G. van (2009). *Language sensitive design and technology lessons*. PATT-22 conference. Delft.
- Dijk, G. van (2011). *Een verkenning van toepassingen van genredidactiek binnen nask en techniek*. Onderwijs Research Dagen. Maastricht.
- Dijk, G. van, Poorthuis, H., & Hajer, M. (2012). *NaSk en taal: de leerling verklaart, in voorbereiding*. Retrieved from Ecent.
- Fang, Z. & Schleppegrell, M.J. (2008). *Reading in secondary content areas: a language-based pedagogy*. Michigan: Michigan University Press.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1984). Images, plans, and prose: the representation of meaning in writing. *Written Communication* 1: 120-160.

- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In: M. Torrance and D. Galbraith (eds.), *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production*: 139-160, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English learners academic literacy and thinking: learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Hajer, M., & Geerdink, G. (2010). *Reviewstudies: science en diversiteit*. vtb-pro.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., Van der Laan, E. & Meestringa, T. (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij dertien lessenserie*. Enschede: SLO / Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Hajer, M., & Van Dijk, G. (2010). *Prototypisch lesmateriaal techniek voor een talig-heterogene vmbo-groep*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Enschede.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1998). Things and relations: regrammaticising experience as technical knowledge. In: J. Martin, & R. Veel, *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourses of science. electronic edition*. London: Routledge.
- Halliday, M. (2004). *The language of science* (in the collected works of M.A.K. Halliday). London: Continuum, p. 146.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. (Eds.) (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hood, S. (2011). *Exploring academic discourse in English. 38th International Systemic Functional Congress, Pre-congress Institute*. Lissabon: University of Lisbon.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. In: *Journal of second language writing*, 16, 148-164.
- Jasien, P. (2010). You said "Neutral", but what do you mean? In: *Journal of Chemical Education*, 78, 1, p. 33-34.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. In: *Educational Psychology Review*, 11, 3: 203-270.
- Laszlo, P. (2011). Towards teaching chemistry as a language. In: *Science and Education*.
- Lee, O., & Buxton, C. (2010). *Diversity and equity in science education: research, policy and practice*. New York: Teachers College Press.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2011a). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 12, 2, p. 14-24.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2011b). *Genres in schoolvakken: verslag van de Landelijke werkconferentie Platform Taalgericht Vakonderwijs. Slot Zeist, 1 juni 2011*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T. & Pennewaard, L. (2011). *Symposium Genredidactiek / Genre pedagogy: verslag/Report Den Dolder, 31 augustus en 1 september 2010*. Enschede: SLO.
- Leeuw, B. van der & Ravesloot, C. (te verschijnen). *Beoordelen van boekverslagen met het referentiekader taal: handreiking voor docenten*. Enschede: SLO.
- Lemke, J. (1993). *Talking science: language, learning and values*. Norwood, New Jersey: APC.
- Love, K., Baker, G., & Quinn, M. (2005). *Language across school subjects*. Melbourne: University of Melbourne (DVD).
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London / Oakville: Equinox Publishing.
- Martin, J., & Rose, D. (2007a). Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. In: J. Webster, *Continuing Discourse on Language: part 3*. London: Continuum.
- Martin, J., & Rose, D. (2007b). Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. In: *Foreign Studies Journal*. Retrieved 2011-12-15 from <http://www.readingtolearn.com.au/>.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012a). *Herziening van de handreiking schoolexamens Nederlands vmbo*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012b). *Herziening van de handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., Ravesloot, C. & De Vries, H. (2010). *Concretisering referentieniveaus schrijven en lezen in het vo*. Enschede: SLO (Studies en onderzoek 45).
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. In: *British Educational Journal*, 30, 3, p. 359-377.
- Miller, D. (2004). *Language as purposeful: functional variety of texts*. Bologna: University of Bologna.

- Ministerie van OCW (2010). Besluit van 17 juni 2010, houdende vaststelling van referentieniveaus Nederlandse taal en referentieniveaus rekenen (Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen). In: *Staatsblad* 2010, 265.
- Myhill, D. (2005). Prior knowledge and the (re)production of school written genres. In T. Kostouli, *Writing in context(s): textual practices and learning processes in sociocultural settings*. Springer, p. 117-137.
- Newell, G. E. (1984). Learning from writing in two content areas: a case study/protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, 18: 265-287.
- O'Hallaran, K. (2005). *Mathematical discourse: language, symbolism and visual images*. London: Continuum.
- Osborne, J. (2002). Science without literacy, a ship without a sail? In: *Cambridge Journal of Education*.
- Parkinson, E. (1999). Talking technology: language and literacy in the primary school examined through children's encounters with mechanisms. In: *International Journal of Technology and Design Education*.
- Projectaanvraag SotL (2008) *Schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science*, Onderwijs Bewijs. Groningen.
- Rose, D. (2008). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy development. In D. Myhill, & e. al, *Handbook of writing development*. London: Sage.
- Rose, D. (2010). *Plenaire lezing op de Språkforskningsinstitutets inspirationsdag: genrepedagogik i klassrummet*. Stockholm: Campus Konradsberg, 20 mei 2010.
- Rothery & Stenglin (1997). Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: F.Christie & J. Martin (eds), *Genre and Instructions: social processes in the workplace and school*. London: Pinter, p. 231-263.
- Schlepppegrell, M. (2004). *The Language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Ass.
- Schoonen, R. en Gloppe, C.M. (1992). Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden. In: *Levende talen*, 470:187-195.
- Veel, R. (1998). The greening of school science: ecogenesis in secondary classrooms. In J. Martin, & R. Veel, *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of science: electronic edition*. Routledge.
- Vries, de, M. (2005). *Teaching about technology: an introduction to the philosophy of technology for non-philosophers*. Springer.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon (proefschrift Rijksuniversiteit Groningen).
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Young, R. and Sullivan, P. (1984) Why write? A reconsideration. In: R.J. Connors, L.S. Ede, and A.A. Lunsford (eds.), *Essays on classical rhetoric and modern discourse*, Carbondale: Southern Illinois University Press, p 215-225.
- Zuijderland, M. (2009). Wie is er bang voor de perfecte mens? In: *Dagblad Trouw*, 13 februari 2009.

Authors alphabetical

Arends	<i>The acquisition of verb placement in Dutch as a second language in educated learners</i>	23
Berenst, Pulles & Buré	<i>Bevordering van tekstbegrip van dove en slechthorende leerlingen door visualisering van tekststructuren en interactie over de tekst</i>	170
Boderé & Jaspaert	<i>Het effect van directe interactie en overhearing op woordenschatverwerving bij zesjarige kleuters van Vlaamse en Marokkaanse herkomst</i>	233
Broeder, Stokmans & van Wijk	<i>Etniciteit en leesklimaat; de noodzaak van een strakke begripsbepaling geïllustreerd aan een peiling van leesgedrag</i>	213
Dailey-O’Cain	<i>Global English in the online conversations of Dutch and German youth</i>	318
de Jong	<i>Does time pressure help or hinder oral fluency?</i>	43
de Miliano, van Gelderen, Slegers & van Schooten	<i>Het belang van motivatie en lesparticipatie in taal – en zaakvakken voor de schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen</i>	77

Dijkstra, Klinkenberg, Kuiken & Jorna	<i>Het gebruik van cognaten bij testadaptatie: Een goede zaak / in goede saak?</i>	149
Dong, Du, Juffermans, Li, Varis & Wang	<i>Colloquium: Chinese in a superdiverse world</i>	349
Gerritsen	<i>The reflection of national culture in media choice: Recruiting personnel and seeking employment in Germany and the Netherlands</i>	279
Gervasi	<i>Attitude and engagement in Spanish language press</i>	289
Hajer, Meestringa, van der Leeuw, Prenger, de Glopper & van Dijk	<i>Colloquium: Genre, geletterdheid en vaktaalontwikkeling</i>	389
Huls & Pijnenburg	<i>Op de grens van neutraliteit: de casting van vierde partijen in politieke TV-interviews</i>	298
Kloots & Vergauwen	<i>Het gebruik van het Frans in Vlaamse handboeken Nederlands: een pioniersstudie</i>	245
Kouwenhoven & van Mulken	<i>The perception of self in L1 and L2 for Dutch- English compound bilinguals</i>	326

Kuiken & Vedder	<i>Kwantitatieve en kwalitatieve beoordeling van schrijfvaardigheid in T2 en T1</i>	96
Liebrecht, Hustinx & van Mulken	<i>Waarom goed niet goed genoeg is: Onderzoek naar de kracht van positieve en negatieve evaluaties</i>	161
Michel, Ofner & Thoma	<i>What preschool teacher (need to) know about language</i>	116
Mos	<i>Het herkennen van woorden en grammaticale sequenties door kinderen: Een voortschrijdende ontwikkeling van automatisering</i>	126
Persson & Prins	<i>Learning English inside and outside the classroom</i>	3
Peters & Van der Aa	<i>Ethnographic monitoring: Hearing the teacher's voice as burgeoning epistemology</i>	311
Pfingsthorn & Engelhardt	<i>Errors in judgments of errors: Detection skills among EFL teacher trainees</i>	139
Present-Thomas, Weltens & de Jong	<i>Syntactic complexity in written English of incoming university students</i>	35

Schlichting , Cleuskens, Duijst & Ögretmen	<i>Language proficiency and language-based processing in typically developing Turkish children learning Dutch as a second language</i>	53
Smits & Simons	<i>Leren taal leren: Een kwaliteitsonderzoek van interactieve digibord-taal oefeningen</i>	266
Swanenberg	<i>Leerlingen van Poolse scholen in Nederland: Taal, cultuur en identiteit</i>	202
ten Thije, Gorter, Jansen, Mamadouh, Marácz & Swanenberg	<i>Colloquium: Toolkit for transnational communication in academia in Europe</i>	367
Trapman, van Steensel, van Schooten, van Gelderen & Hulstijn	<i>Een longitudinale studie naar de rol van linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis in schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo</i>	66
Unsworth	<i>Quality-oriented and quantity-oriented exposure variables in simultaneous bilingual acquisition</i>	13
Van Gorp	<i>Meertaligheid in Vlaanderen, een doos van Pandora? Beleidsopvattingen en stemmen uit de voorschoolse en schoolse praktijk</i>	223
Van Mulken & Hendriks	<i>Taalkeuze, effectiviteit en efficiëntie: Een experimentele studie naar het gebruik van Engels als Lingua Franca, Lingua Receptiva, T1-T2 en moedertaal</i>	183

Van der Aalsvoort & Kroon	<i>Schoolvak en vakwetenschap: De geschiedenis van het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands</i>	255
Van de Poel & Gasiorek	<i>Linguistische noden van mobiele medische professionals</i>	194
Van der Schaaf	<i>Sociolisatie in peer-interactie: een onderzoek naar de wijze waarop twee zusjes elkaar oriënteren op het einde van een bordspel zonder regels</i>	336
Vermeer & van den Assem	<i>Ontwikkeling van schrijfvaardigheid in groep 5 tot en met 8</i>	86
Veldhuis	<i>Effects of literacy and frequency of occurrence on the offline segmentation and online processing of language</i>	107